TEATREMATIZAR

AFETAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA COM ESCOLA, COM TEATRO, COM ALUNAS, COM...

HANNAH LACERDA

CULTURA ACADÊMICA
Editora

Teatrematizar: afetações de uma professora de Matemática com escola, com teatro, com alunas, com...

Hannah Lacerda

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LACERDA, H. *Teatrematizar*: afetações de uma professora de Matemática com escola, com teatro, com alunas, com... [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023, 152 p. ISBN: 978-65-5954-378-6. https://doi.org/10.7476/9786559543786.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Teatrematizar

Conselho Editorial Acadêmico da
Fundação Editora da Unesp

Divino José da Silva
Luís Antônio Francisco de Souza
Marcelo dos Santos Pereira
Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen
Paulo Celso Moura
Ricardo D'Elia Matheus
Sandra Aparecida Ferreira
Tatiana Noronha de Souza
Trajano Sardenberg
Valéria dos Santos Guimarães

Conselho do Programa de Pós-Graduação
responsável por esta publicação

Heloisa da Silva
Ana Paula dos Santos Malheiros
Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva
Roger Miarka

TEATREMATIZAR

afetações de uma professora de Matemática com escola, com teatro, com alunas, com...

HANNAH LACERDA

CULTURA ACADÊMICA
Editora

© 2023 Editora Unesp

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

L131t Lacerda, Hannah

Teatrematizar: afetações de uma professora de Matemática com escola, com teatro, com alunas, com... / Hannah Lacerda. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5954-378-6 (eBook)

1. Teatro. 2. Educação Matemática. 3. Adolescência. 4. Corpo. 5. Escola. I. Título.

CDD 792
2023-1657 CDU 792

Índice para catálogo sistemático:

1. Teatro 792
2. Teatro 792

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

Associação Brasileira de Editoras Universitárias

À Luna, minha primeira filha,
que sempre estará no meu coração.

À Mamãe, que além de ter me dado a vida,
é meu exemplo de menina e de mulher.

Agradecimentos

Sou profundamente grata a todas aquelas e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com a elaboração desse trabalho. *Aprendi com vocês aquilo que vocês sequer imaginam ter me ensinado*.

Aprendi que não importa em que parte do mundo ou mesmo do Brasil eu esteja, minha família estará sempre comigo. Mamãe, Papai, Silvio, Viviane, Clara, Sofia, Iago e Lucas: tenho nosso familião sempre no coração, que alegria sinto em ser o elo entre nós. Agora tenho a minha própria família. José, Samuel, Sofia e Luna: que sorte a minha de ter vocês por perto.

Aprendi que, mesmo com a distância aumentando, as amizades verdadeiras se mantem fortes. O meu muito obrigada aos amigos da Matemática: Alana, Ednei, Fran, Leo e Ro; às lindezas: Amanda, Fer, Lary, Mari, Mi, Nai e Rê; aos amigos do Kino-Olho: Borges, Clau, Dora, Gu, Gui, Leo e Mari (obrigada Mari pela ilustração da capa da tese!); aos amigos que fiz pelo mundo: Caio, Carol, Rafa, Stella, Tamy e Vini; aos novos amigos do meu novo lar: Carlos, Carol, Cris e Maíra; às amizades antigas e eternas: Lara e Liz. Com vocês, aprendo tanto...

Com a banca: Chris, Claudia, Giovani, Laisa, Mariela, Rogere Silvio, aprendi a ir além das fronteiras da Matemática. Com o César, aprendi a ir além das fronteiras de mim mesma. Com o I-m@go, aprendi a ir além das fronteiras da academia. Ana, Bianca, Camilo, Chris, Clau, Gi, Gui, Iria, Jokasta, Lisi, Luana, Mariana, Mayra, Pedro, Peterson, Vini: vocês foram meu suporte e energia. Viva a ciência! Viva os grupos de pesquisa!

Por fim, aprendi que educação é política do começo ao fim. Agradeço ao PPGEM, pela oportunidade de cursar o mestrado e o doutorado ao lado de professores, funcionários e colegas tão incríveis, à CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa, ao Programa CAPES Print, por me posibilitar uma bolsa de doutorado sanduíche para estudar na Università degli Studi di Milano--Bicocca, na Itália, à AUGM, por me proporcionar um estágio na Universidad Nacional del Sur, na Argentina e ao IFPB – Patos que, além de me conceder uma bolsa CNPq, me deu condições para que eu pudesse finalizar a pesquisa da melhor forma possível. Bruno, Danilo, Geam, Gracieli, Janaina, Mauro, Paulo e Ronaldo: no nome de vocês, agradeço a todos os colegas, que me apoiaram desde o meu ingresso na instituição. Esse doutorado é nosso.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001"

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11
VOCÊ ME MATA OU ME ABRAÇA? 13
BRINCOL∀R 14
se eu fosse eu 75
Percalços 68
Manifesta 74
Pesquisa como experiência 103
Clubes juvenis 108
EU TENHO MEDO DO FUTURO 22
~~Sujeitos de pesquisa~~ 83
Afetos 104
Produção de dados 77
PROJETO DE VIDA 113
Um campo, um corpo 97
Minha participação 85
Esse espaço chamado escola 106
Gaia Educação 118
EDUCAÇÃO FÍSICA 99
Devir-adolescente 88
O SORRISO DE ANNA 30
Morfectos 95
Rastros de uma educação 123
Sala de aula 124
Um lugar de encontro 131
Un encuentro con Rocío Ameri 129
ÀS VEZES, ACHO QUE SOU VAZIA DE SONHO 35
Na mesa da professora 133
UÉ, VOCÊ NÃO USA CALCINHA? 39
Seja líder de si mesmo 137
RISADA DE SI 42
OUTRAS POSSIBILIDADES DE SER PLATEIA 44
TEATRO CEGO 140
ATÉ AOS 30 É JOVEM, SÓ DEPOIS VIRA ADULTO 46
UM PASSO DE CADA VEZ 47
TEATRO NÃO SE ENSINA, TEATRO SE APRENDE 50
VOCÊ ME MATA OU ME ABRAÇA? 53
ABERTURA 144
REFERÊNCIAS 147

PREFÁCIO

Não é de hoje que a *arte* tem sido um campo de discussão riquíssimo em nossa cultura e tematizada como lugar de várias frentes, várias áreas de saber, na política e em nossas conversas do dia a dia. Contudo, aqueles que chamamos de artistas, das mais variadas áreas de atuação, estão "perdendo" espaço como vozes hegemônicas para tratar do assunto e/ou falar desse tema tão importante em nossa sociedade. Em especial, nos últimos anos, no campo político e da política, a *arte*, ao lado da *educação*, vem sendo alvo de acintosas críticas e, por que não dizer, perseguições, que produzem, na contramão do que desejavam esses críticos, valorização e forte adensamento de suas correlações e conexões.

É nesse "cenário" que arte e educação produzem encontros e possibilidades para olharmos suas fronteiras não como espaços que separam essas duas áreas de práticas humanas, mas como espacialidade cujas linhas se conectam, se ligam, se aproximam. Como pensar uma educação arteira? Como artistar a educação? Essas são perguntas, entre muitas outras, que se colocam neste momento.

Este livro de Hannah Lacerda, que tive a alegria de acompanhar na condição de orientador, nasce como fruto da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro. Acompanho o trabalho da Hannah, primeiramente mais distante, como aluna de uma disciplina de pós-graduação que ofereci, e depois, em um segundo momento, como orientador durante o doutorado. Orientação que recebi como um presente ofertado pela própria Hannah e a quem agradeço. Trabalhar com ela é um constante exercício de "caminhar juntos", uma caminhada que de forma alguma é linear, lisa ou qualquer coisa que não implique afetação constante. Hannah se coloca e nos coloca no percurso, na travessia. E isso não é diferente no convite que segue.

A travessia, povoada de boas provocações, afetações, deslocamentos que Hannah cria em seu texto, já apresenta na forma (mas não só na forma) do sumário e na "receita" de "Você me mata ou me abraça?" Tanto o sumário como o que nominei de "receita" dão fortes indícios de como a autora irá povoar suas escritas, seus caminhos. Quando digo "seus caminhos", não é só um efeito retórico: Hannah apresenta vários caminhos, pois são várias as entradas, as trilhas, as saídas. O texto é um tecido de fios que se encontram e nos deslocam de um espaço ao outro.

Como um exercício de bri*n*colagem, vai nos contando como, por força da própria escola, a matemática sai do centro das preocupações da autora e se torna uma parceira para pensar outras e muitas centralidades (inclusive a própria matemática). Vamos divagando e sendo

envolvidos nos envolvimentos que Hannah produz ao contar de seus encontros com a escola e com as/os estudantes do grupo de teatro da escola.

Somos tomados pelas formas traçadas e, por que não dizer, artesanal da força que os conceitos, com os quais ela tinha pouca familiaridade, vão sendo povoados por nosso esforço, às vezes quase violentos, de fazer algum tipo de sensação no corpo. Um corpo que vai vibrando, temendo, se alegrando com as "descobertas", com as "encobertas" de trilhas já realizadas e também que estão por vir, muitas delas em devir, em devir com a matemática, com a educação. Os conceitos vão ganhando forma e as experimentações vão produzindo alguma forma de sentido para o que vivemos e mesmo o que não vivemos.

Falar de educação, arte, educação matemática, teatro, dos cenários que se colocam nos espaços escolares, dos roteiros que se inscrevem nas tramas conceituais em que arriscamos a tecer algum tipo de narratividade, sentir o chão vivo da escola, dos espaços do grupo de teatro de meninas e meninos. A partir disso, criar uma trilha metodológica que se objetiva em um grito pela multiplicidade nos modos de fazer pesquisa, de estar com estudantes, de pensar a educação, de olhar para a matemática e de produzir uma escrita inventiva, que inventa um corpo, muitos corpos de estar e de artistar a educação.

O corpo do texto da Hannah, assim como, arriscaria a dizer, o próprio corpo da Hannah vibram pela transversalidade que povoa a escrita; um texto transversal, em que a questão primeira "a educação matemática" se articula com outras questões, com os muitos nascimentos que se fazem no texto. Mas, no inverso daquilo que usualmente pensamos e aderimos em nossa cultura psicologizante, não é o corpo de Hannah que se expressa nas linhas aqui descritas, mas o texto que se abriga nesse corpo arteiro, sensível e pulsante da autora. Por isso, é um texto que, mesmo tendo sua origem em uma tese de doutorado, está a milhas de distância da aridez dos textos acadêmicos. Um texto denso sem ser tenso, um texto leve sem perder o necessário rigor, um texto simples sem ser leviano. Um texto que nos convida a caminhar e a saltar de um espaço a outro. Um texto arteiro da artista e pesquisadora Hannah Lacerda. Fica aqui o convite a esta experimentação.

César D. P. Leite

Professor do Departamento de Educação da Unesp, campus *de Rio Claro*

VOCÊ ME MATA OU ME ABRAÇA?

Ingredientes

- Um lugar confortável;
- Um bom fone de ouvido, ou o som do computador já ligado a, pelo menos, 80%;
- Uma venda para os olhos;
- Um corpo, o seu corpo.

Modo de preparo

Clique na imagem abaixo. Você será direcionada, ou direcionado, a um arquivo de áudio. Assim que colocar a venda, pode dar o *Play*. Te desejo,

uma boa experiência!

Esta peça foi produzida pelo Grupo de Teatro Maktub, com o qual a pesquisa de doutorado que deu origem a este livro foi desenvolvida. Os membros do grupo eram, na ocasião, estudantes que compunham o Clube Juvenil de Teatro de uma Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Educação, na cidade de Rio Claro (SP), que me acolheram como membro durante um semestre letivo.

Faço um convite para que você traga consigo suas afetações com esta experiência durante a leitura do livro.

Em alguns momentos optei por deixar registrado palavras ou expressões que deletei e/ou substitui por outras... Elas falam do meu processo de doutoramento... das minhas mudanças de entendimento...

BRINCOL∀R

O que eu quero é bri*n*colar. Bri*n*colar vem do verbo bricolar, um verbo menor (Maraschin; Raniere, 2015), mas também do verbo brincar. Para Ricardo Mejita (10 anos), "brincadeira é estar contente e amando" (Naranjo, 2019, p.28), justamente como busquei estar durante o árduo percurso do doutoramento, mas também busquei ~~ser menor~~ experimentar uma pesquisa menor. Quero brincar e bricolar, quero **bri*n*colar**, como nos tempos da escola, quando fazia meus trabalhos escritos à mão e pintava e me aventurava nas nuances de luz e sombra e colava e ia buscar serragem na serralheria do Alemão (o vizinho da casa de mamãe), para poder tingi-la e fazer da serragem azul, o mar; do verde, as folhas das árvores e ainda tirava uma lasca do tronco de uma árvore de verdade para a minha árvore. Meu mundo é assim... minha **casa** é assim... cheia de pedaços, de cores, de formas... de partes de diferentes lados.

Casa

Sou também de diferentes lados, já tive muitas casas. De onde sou? Às vezes, sou de Curitiba... Às vezes, sou paulista, mas agora sou nordestina! Paraibana, de Patos, a morada do sol! Nasci em Ribeirão Preto (SP), mas fui criada em Santa Catarina: Florianópolis, Porto Belo, Itajaí... Passei uns meses em São João do Triunfo (PR)... Morei dezoito anos em Curitiba (PR), já fui de Rio Claro (SP), mas gosto mesmo é das origens mineiras da minha família. Durante o doutorado, deixei parte do meu coração em Bahía Blanca, na Argentina, e muitos medos em Milão, na Itália. Sou atriz (DRT n.24695/PR), professora de Matemática do Instituto Federal da Paraíba, membro do Im@go, do Grupo de Cinema Kino-Olho, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciências e Matemática e ***sou doutora***. Ah..., mas sou tantas outras... sou sensível e chorona, carinhosa e charmosa, alegre e melancólica, sou amada e também amo... Ah... isso eu faço bem! AMO com ardor.

Percebo aqui que posso olhar para minha trajetória de vida também como uma bri*n*colagem ou, ainda, para o meu corpo como uma bri*n*colagem. Um corpo que transita por todos esses lugares, um corpo que percorreu um caminho até chegar até aqui, um corpo marcado pelos encontros com tanta gente... Um corpo habitado por muitos corpos! Um corpo que traz consigo os primeiros raios de sol em Ribeirão Preto, a primeira vez perto do mar em Florianópolis, o entusiasmo da Farra do Boi e o mestrado do meu pai em Porto Belo, a agonia de uma pisada em um formigueiro em São João do Triunfo, o frio na barriga do escorregador da casa de Itajaí, o acolhimento da nova família no frio de Curitiba, a alegria do céu azul de Rio Claro, o encontro com o amor puro em Bahía Blanca, o enfrentamento de tantos medos em

Milão, a concretização de sonhos em Patos. Um corpo que deixa de ser corpo e passa a ser rizoma que, mesmo sabendo de onde vem, não sabe mais distinguir que parte vem de qual lugar.

Como dizer de onde eu sou ou quem sou eu, se sou tantas e vim de tantos lugares? Mas, ao mesmo tempo, existe algo nessa multiplicidade que torna essa história única, que me faz única, que faz essa experiência única. De certa forma, o que constitui essa experiência de vida são os capilares rizomáticos que vão agenciando a própria existência de uma pesquisadora. Ao mesmo tempo em que este corpo não é fixo, que vai se constituindo e se expandindo como um rizoma e, assim, perde seu caráter identitário, existe um traço de singularidade com o qual falo de mim de tal forma que outras pessoas possam se conectar comigo.

Ao ler o fragmento **casa**, César, o orientador da pesquisa que deu origem a este livro, lembrou-se da música "Paratodos", do meu querido Chico Buarque

"O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano"

As partituras são links que te levarão para canções! Pode clicar!

Engraçado que ele cantarolou esta parte. Talvez porque eu tenha vivido em diferentes estados. Se fosse comigo: "O meu pai ~~era~~ é mineiro, meu avô também mineiro, o meu bisavô mineiro, meu tataravô, mineiro..." Não tão poético. Talvez com minha mãe... "Minha mãe ~~era~~ é paulista (mas se diz mineira), minha avó, mineira, a minha bisavó, mineira, minha tataravó, mineira". Também não. Quando parei para escutar essa música de que eu gosto tanto, a parte que me marcou foi outra:

"Vi cidades, vi dinheiro
Bandoleiros, vi hospícios
Moças feito passarinho
Avoando de edifícios
Fume Ary, cheire Vinícius
Beba Nelson Cavaquinho

Para um coração mesquinho
Contra a solidão agreste
Luiz Gonzaga é tiro certo
Pixinguinha é inconteste
Tome Noel, Cartola, Orestes
Caetano e João Gilberto

Viva Erasmo, Ben, Roberto
Gil e Hermeto, palmas para
Todos os instrumentistas
Salve Edu, Bituca, Nara
Gal, Bethânia, Rita, Clara
Evoé, jovens à vista"

Vi tantas cidades, experienciei tantas coisas, mas o que eu trouxe para me ajudar a compor essa experiência foram as referências. Use Peterson Rigato, Vá de Vinicius Marques.

Fume Deleuze, cheire Rancière. Beba Augusto Boal. Giovani Cammarota é tiro certo. Dieguinho é inconteste. Tome Claudia, Mayra, Ana, Jokasta, Chris e Iria. Viva Claudia, Mariela, Roger, Laisa e César. Palmas para todos os autores. Salve Mamãe, Papai, José, Maira, Geizi, Gui, Lara. Evoé, todos que de mim fazem parte.

Voltando para a bri*n*colagem, deparo-me com o texto Ninfas, de Agamben (1987), quando o autor nos apresenta Henry Darger, escritor e ilustrador norte americano, criador de grandes painéis a partir de composições artísticas. Para Agamben (1987, p.33), "como todo verdadeiro artista, porém, ele não queria só construir a imagem de um corpo, mas um corpo pela imagem". Percebi, com essa passagem, que é isso que busquei construir com esta bri*n*colagem: *um corpo tese pela imagem*. Imagem essa que foi sendo composta por tantos fragmentos: teatro, adolescentes, escola, afetos, experiências, conceitos, citações, fotografias, ilustrações, poemas, recados de amigos, carimbos, blocos, janelas, músicas, sons, vídeos, links... Imagem essa que foi sendo composta por uma bri*n*colagem, por um ato de criação.

mas como brincolar em um texto eletrônico?

Pensando com o verbo bricolar, talvez o caminho seja "improvisar, colar, reinventar, compor" (Maraschin; Raniere, 2015, p.41). E, assim, busco, nesse texto, operar com todos esses verbos, improvisando na produção de dados, brincando com pensamentos, colando conversas, leituras, imagens e sons na escrita deste livro, reinventando matemáticas e modos Hannahs de ser, compondo com adolescentes, fazendo teatro na escola. Esse texto é, portanto, um jogo compositivo a partir da edição desses diversos fragmentos que, ao se entrelaçarem, permitem-me pensar conceitos, pensar educação, pensar matemática, pensar teatro, pensar pesquisa.

Quero bri*n*colar nesse texto e também quero gaguejar. Um brinde à polifonia!

Com sua bebida preferida!

Esta composição de bri*n*colagem com um movimento de gagueira das vozes (Deleuze, 1997) faz-me pensar na apresentação desse livro... composto por fragmentos que foram, que são ou que ainda serão. Maraschin e Raniere (2015, p.41) dizem que bricolar está em ressonância com "**fazer com as próprias mãos**". Além disso, bri*n*colar está em ressonância com ensaiar, com experimentar, com gaguejar.

Como brincar com as próprias mãos em um texto eletrônico?

"Pesquisar é criar. Exige desequilibrar, fazer delirar, gaguejar, sair dos trilhos, inventar pura anomalia como um mundo de híbridos, abertura aos movimentos e às lutas do fora-texto..." (Barros; Zamboni, 2015, p.121). É isso que busco: criar, ensaiar, brincar, experimentar modos de fazer pesquisa e, com isso, **gaguejar**. Gaguejar uma pesquisa em educação matemática que, em um determinado momento, renuncia à matemática para se abrir ao que vem, ao que afeta. Com isso, uma outra escola se mostra possível. Gaguejar uma composição textual com a qual não são os lugares de onde falo que definem a pesquisa, mas os modos que encontro de traduzir esse percurso. Esse livro mostra muito do meu movimento enquanto pesquisadora, das idas e

Gaguejar " não o tomamos em sentido negativo, impossibilidade de linguagem, travamento da linguagem, mas como pontos de corte na língua, convocando-nos aos seus ritmos ao esboçar saídas" (BARROS; ZAMBONI, 2015, p.121).

Tudo o que estiver sublinhado, é um link! PODE CLICAR

das vindas, das diferentes referências, das andanças pelo mundo, dos encontros e, também, um pouco do desconexo, de como as coisas fazem sentido para mim (ou não), além dos **Percalços** desse processo.

Eu poderia apresentar um texto mais linear..., mas perderia esse fluxo... não penso linear.

Quem pensa?

E aí? Você clicou no link? Se sim, e está lendo isso, é porque conseguiu voltar! Se não, ainda dá tempo, mas se não quiser, tudo bem! Você chegará lá, aonde o link te levaria em algum momento, lendo as páginas corridas deste arquivo. Talvez você perceba, ao final da leitura, esse jogo de links como um texto encadeado, que segue o fluxo do meu pensamento. Explico: Se optar por não entrar nos links, você lerá, primeiramente, o caderno de campo desta pesquisa, organizado na forma de um diário. Depois, você encontrará textos menores ou maiores, sobre temas que me afetaram durante esse processo. Esses textos estarão, aparentemente, organizados de forma aleatória. No entanto, se você optar por aceitar minha proposta, se for clicando nos links em seu caminho, você aceitará o convite de entrar no fluxo dos meus pensamentos.

Quando me debrucei sobre este diário de campo, questões foram emergindo a partir de uma ideia, de uma fala, de uma imagem. Em minha cabeça, é como se um montão de setas fossem saindo desse fio condutor do trabalho, que são os registros dos encontros. Eu saio com uma seta e volto com outra seta para o mesmo lugar, mas não mais da mesma forma. Nesse texto eletrônico, as setas são os links, que podem ser entendidos como se fossem parênteses que abro e fecho. Mas esses parênteses são longos... e, às vezes, há parênteses dentro dos parênteses... Alguns links irão encaminhar você para outros textos ou, ainda, para: poemas, músicas, páginas da internet, imagens... Outros links os conduzirão para onde você parou na leitura antes do clique.

Esse jogo de links poderia ser visto, portanto, como um jogo falso, remetendo-nos a uma estrutura retilínea; mas, para mim, é como a imagem do rizoma, raízes que vão se capilarizando, é o fluxo das minhas afetações, os movimentos que foram se constituindo nessa transitividade dos territórios pelos quais percorri. Esse jogo de links pode ser pensado, então, como um jogo caleidoscópio, no qual cada espelho nos leva para uma imagem outra, um pensamento outro, sempre refletindo aqueles fragmentos da pesquisa. Agora, se outra pesquisadora ou outro pesquisador se debruçasse sobre os dados dessa pesquisa, sobre os registros dos encontros, o caleidoscópio seria girado, movimentado, transformando-se, criando novas imagens com novos links, sendo puxados do texto, a partir de outra perspectiva.

Seria a aula linear? Seria a matemática linear? Seria a educação linear? quem sabe as equações lineares...

Assim, esta forma se entrelaça com o conteúdo para que seja possível, para mim, trabalhar com as ideias que defendo nesse livro: pensar conceitos, fluxos de imanência, outros planos, criar conceitos...

Retomando a ideia de que não penso linear... também meu comportamento não é linear. Em alguns momentos, apresento um texto narrado como se eu estivesse de fora do trabalho. Em outros, de dentro. A importância não está no lugar de onde falo. A questão aqui é dar visibilidade ao percurso desse doutoramento e mostrar o quanto ele foi marcado pelos diferentes sapatos que usei nessa longa travessia. Em alguns momentos, eu me coloco, narrando como a pesquisadora Hannah-mulher que se debruça em dados de pesquisa, que busca pensar a sua própria experiência, seus próprios afetos ao fazer teatro com adolescentes em uma escola. Em outros, falo como a própria menina-Hannah, também pesquisadora, mas participante daquele grupo de teatro que afeta e é afetada por essas adolescentes que o compõem.

A princípio, pode parecer um tanto quanto bagunçado, afinal estamos acostumados a manter uma linha narrativa do início ao fim em trabalhos acadêmicos. Sobre essa bagunça, tenho dois aspectos a pontuar:

1. A bagunça é real, pois ela acompanha o fluxo dessa travessia. A bagunça acompanha meus questionamentos. Qual o meu papel? Pesquisadora? Professora? Participante do grupo teatral? Eu tenho um papel? Sou de fora? Sou de dentro? Sou do meio? **Sou do entre?**

2. A bagunça é intencional, pois é uma escolha dentro da política de escrita desse trabalho: compartilhar com você leitora, com você leitor, os modos de afetação que eu, como sujeito, como pesquisadora, fui experienciando durante essa travessia. Afinal, durante esse percurso, ora eu estava de um jeito, ora de outro e esse texto não poderia ser diferente, pois essa bagunça me permite traduzir os encontros, os fluxos e o movimento do percurso do doutorado.

Com tudo isso, pergunto-me: Que personagens conceituais me constituem? Segundo Deleuze e Guattari (2010, p.78), os personagens conceituais “operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos”. Com eles, sou muitas. Transito com eles ao logo do texto e, então, “eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares” (Deleuze; Guattari, 2010, p.78).

Coloco-me, então, a ensaiar. E me pergunto: que pode um livro que ensaia? Uma pesquisa-ensaio? Para Larrosa (2004, p.32), “uma das características do ensaio é, precisamente, uma incessante problematização e reproblematização de si mesmo”, e é assim que me sinto neste exercício de escrita, buscando ensaiar meus pensamentos e inventar minhas possibilidades, uma espécie de produção de mim.

A **adolescência** é um tema importante para essa tese. Mais adiante, a adolescência, como fase do desenvolvimento, categoria da Psicologia, será problematizada, com a proposta de pensarmos outras possibilidades, outras potencialidades.

Meus problemas de pesquisa foram mudando ao longo do transcurso do pesquisar, assim como os procedimentos de pesquisa foram se transformando na medida em que o processo ia se dando. Isso porque esse processo está ligado às relações que fui construindo, junto ao grupo de estudantes do Clube Juvenil de Teatro do qual participei. E essas relações foram se constituindo por meio do estreitamento de laços e conexões entre nós. Um movimento de territorialização e desterritorialização constante.

Um grupo de alunas e de alunos adolescentes. Uma pesquisa adolescente que busca a potência da **adolescência**: o (um) processo. Nesse movimento, a pesquisa cartográfica se apresentou como uma possibilidade metodológica, pois "consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos" (Barros; Kastrup, 2015, p.53). Ou ainda, como diriam, Costa, Angeli e Fonseca (2015, p.46), "cartografar é pesquisar o acontecimento acontecimentalizando". E eu fui me descobrindo pesquisadora pesquisando, fui encontrando meu problema de pesquisa, problematizando, fui mudando e me movimentando. Talvez uma das coisas que eu ~~busque~~ buscava, pensando teatro e matemática, ~~seja~~ era dar corpo à matemática..., mas fui dando meu corpo à pesquisa.

Nesse processo, incentivada por Passos e Barros (2015, p.17), fui buscando pistas: pistas de uma pesquisa, pistas que me orientassem para cada nova escolha, pistas sobre meus sentimentos. Por fim, li diversas linhas sobre Cartografia como metodologia de pesquisa..., mas o que ficou em mim foi a experiência no Clube Juvenil, foi a troca com cada colega do grupo I-m@go, os relatos das pesquisas estudadas, a teoria na prática, a parceria das amigas, dos amigos e dos amores. O que ficou em mim foram as marcas desse percurso. A pesquisa como marca. Marca de um doutoramento, marca de encontros, marca de uma menina virando mulher, marca de uma pandemia, marca de uma vida.

Pensando nessa ideia, trago Leite (2011) e uma de suas perspectivas de pesquisa. Para o autor, "se pesquisar é de alguma forma experimentar, então, pesquisar é percorrer um percurso, percorrer muitos percursos, percorrer percursos" (Leite, 2011, p.126). Nesse sentido, ele pensa a pesquisa como sendo lesma, parede e marcas, numa alusão ao *Poema da Lesma*, de Manoel de Barros (2010, p.219):

Se no tranco do vento a lesma treme,
no que sou de parede a mesma prega;
se no fundo da concha a lesma freme,
aos refolhos da carne ela se agrega;
se nas abas da noite a lesma treva,
no que em mim jaz de escuro ela se trava
se no meio da náusea a lesma gosma,
no que sofro de musgo a cuja lasma;
se no vinco da folha a lesma escuma,
nas calçadas do poema a vaca empluma!

Leite (2011, p.126) se pergunta: "que gosma, parede e lesma posso ser enquanto pesquisador? Que gosma, parede ou lesma *podemos ser enquanto pesquisadores*? Que gosma,

parede ou lesma *produzimos em nossas pesquisas*?". Assim como essa pesquisa, a lesma vai deixando a marca de seu caminho por onde passa, ela vai cartografando seu percurso. Meu corpo se tornou parede, repleto de marcas, de lesmas que por mim passaram. Fiz-me lesma ao deixar marcas em paredes por onde passei...

Percebi que aprendi mais sobre pesquisar com as lesmas, com meu círculo de afetos, do que com os livros. Os livros estão aí para serem consultados, devorados, problematizados. Com eles, pensei. Planos de referência que se fizeram importantes para me permitir percorrer os fluxos de imanência dessa travessia, fluxos em constante movimento, afinal, "o plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear" (Deleuze; Guattari, 2010, p.49). E, então, com as pessoas, tenho aprendido a experienciar a pesquisa, e, a vida, a tecer esses fluxos. Mas como colocar tudo isso em forma de *e*-livro? Volto para a **bri*n*colagem**.

Agamben (2005b) apresenta uma analogia do brinquedo com o *bricolage*. Para o autor, "Tal como o *bricolage*, também o brinquedo se serve de ≪fragmentos≫ e de ≪peças≫ pertencentes a outros conjuntos estruturais [...], também o brinquedo transforma assim antigos significados em significantes e vice-versa" (Agamben, 2005b, p.87). Essa é a bri*n*colagem, é fazer brincando com as próprias mãos, é transformar dados, afetos, encontros, cenas, salas de aula, matemáticas, em uma pesquisa-experiência.

Quero bri*n*colar, quero fazer brincando com minhas próprias mãos, mas como fazer com as mãos usando o computador? Está aí o desafio, tanto na pesquisa, quanto em sua apresentação:

"Estimular a invenção em vez da revelação. A criação em vez da descoberta. [...] A 'arte' em vez da 'ciência'" (Corazza; Tadeu, 2003). Fissurar as fronteiras da academia e quem sabe pensar o acadêmico de outros modos! Seria como um **Manifesta** (LEITE, 2010)?

Infelizmente, não sou dramaturga. Se eu fosse dramaturga, ou **se eu fosse eu**, (Lispector, 2020a, p.198-199) escreveria uma peça teatral e apresentaria um espetáculo. Diálogos, corpos, cenários, cores, cheiros, música, luzes e até um coquetel para celebrar a estreia. Uma verdadeira obra de arte. Será que a academia aguenta? Para a biblioteca, o manuscrito da peça.

E nem assim a ciência seria deixada de lado. Afinal, como me ajudou a pensar o professor **Silvio Gallo** o trabalho que deu origem a este livro é uma tese. É ciência. É acadêmico, mesmo quando tenta vazar pelas brechas da academia. E, ainda, seria se fosse um texto teatral, porque fui a campo, pesquisei, dediquei-me a pensar com a experiência pela qual passei.

" Este *bricoleur*, por vezes, coleciona as peças-pedaços que irão compor sua **bricolagem**, mas nem sempre o agrupamento-colagem dessas coleções possibilita uma estética próxima ao tradicionalmente convencionado como belo" (Maraschin; Raniere, 2015, p.41). **Por se tratar de uma tese de doutorado, eu diria, ainda, que nem sempre possibilita uma estética próxima ao tradicionalmente convencionado como aceito pela academia.**

NÃO SE ESCREVE TESE SOZINHA

Esse é o **Silvio Gallo**. Na verdade, uma fotografia dele. Eu não saberia dizer se ele é isso ou aquilo. Mas sei dizer o que ele provoca em mim: um misto de medo com vontade de escutá-lo. Com seus textos, aprendi a ver a educação de outra forma. Já suas palavras, fizeram-me pensar a educação, pensar sobre mim dentro dessa educação. Um filósofo roqueiro, poderia ser uma definição.

Talvez o erro seja pensar Ciência e Arte como conjuntos disjuntos (olha aí a Matemática), sem intersecção, ou pior: com fronteiras definidas e rígidas. Afinal, tanto Ciência quanto Arte criam conceitos. Deleuze e Guattari (2010), no entanto, alertam que quando a Filosofia se prende aos planos de referência, ela não necessariamente cria conceitos. Sem descartar a importância dos planos de referência, os autores enfatizam a importância dos planos de imanência.

Neste sentido, pensar nos modos de fazer pesquisa-experiência, a partir do que nos vai sendo atravessado, dos planos de imanência, dos fluxos, do que nos vai permeando, aproxima-nos ainda mais da Arte. Já diria Deleuze (1999, p.4): “Eu não vejo tantas oposições entre as ciências e as artes”. Pensar nos modos de fazer pesquisa-experiência é pensar a pesquisa como uma experiência de pensamento e como um modo de se afetar no mundo. Este se lançar ao campo, ao encontro, à experiência, faz-nos torcer os modos de ver e pensar educação, com adolescentes, com matemática, com teatro, com escola, com...

Não tenho a pretensão, aqui, de produzir uma obra de arte, mas sim de artistar dentro dessa bri*n*colagem de pensamentos, de estriar as fronteiras da Educação Matemática, de lançar meu corpo que vai sendo acionado a cada encontro, fazendo, assim, Ciência e, também, Arte.

Fica, então, o convite para que o leitor venha comigo... e que me ajude a compor essa aquarela de ideias.

EU TENHO MEDO DO FUTURO

Primeiro dia ~~do que eu pensava ser minha **Produção de dados**~~ dessa experiência. Cheguei na escola e vi o céu. Identifiquei-me. O que mais me encanta em Rio Claro é o céu azul, o sol reluzente. A cidade não poderia ter apelido melhor: Cidade Azul. No entanto, nesse dia, nuvens de chuva encobriam parte do céu azul ensolarado. Meu coração estava assim, como o céu, um tanto quanto nebuloso, com nuvens de apreensão e medo encobrindo o azul da expectativa, da animação. Algumas horas mais tarde, dar-me-ia conta de que eu também *tenho medo do futuro*.

Assim como o **cartógrafo**, em *Cartografia Sentimental*, senti no ar **"uma mistura nebulosa de potência e fragilidade"** (Rolnik, 2016, p.85). Também fiquei intrigada, respirei fundo, tomei coragem, tomei meu corpo e me aventurei, vibrei.

> **[O cartógrafo] fica intrigado e quer entender o que provoca sensações tão paradoxais. Respira fundo, toma coragem, apela para seu olho nu e também para a potência vibrátil, não só do olho, mas de todo seu corpo. E começa sua aventura (ROLNIK, 2016, p.85).**

O pátio não é espaço de aula?

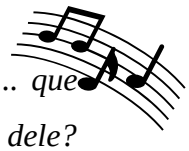
O pátio, vazio. Os alunos em aula.

Apenas a *funcionária da limpeza fazendo o seu trabalho*.

A Diretora, que havia me levado até ali, deixou-me esperando, enquanto resolvia alguns assuntos. Fiquei a fazer o que havia me proposto: fiquei a observar, a sentir. Estava à procura de **Afetos**. Meus olhos se voltaram para o céu.

O pátio, vazio. **Esse espaço chamado escola**, de portas das salas de aula fechadas. Silêncio? Às vezes, penso que seria bom se as fotos tivessem som. Será que existe silêncio na escola? Ah, não... o silêncio do pátio era preenchido com as vozes que ecoavam para fora das salas de aula. Professores e alunos em pleno fervor. Um som reconfortante para quem é professor. O som da vida escolar.

Quais são os sons da escola? Que possíveis sons são reprimidos com determinadas políticas educacionais? Quais sons são possíveis?



”Passarinho, que som é esse? Passarinho... que som, que som é esse? Quem sabe o nome dele? Esse som é o som de uma Escooolaaa... uma escola... Esse som é o som de uma Escola... uma Escola é assim”... de tantos modos.

Bate o sinal para a troca de aula. A Diretora volta. Os alunos saem das salas alvoroçados em direção aos seus **Clubes juvenis**: Xadrez, culinária, judô, música, teatro, basquete, vôlei, e muitos outros. Alguns alunos perdidos, outros querendo trocar de clube ou, ainda, buscando a chave da sala.

Agora o pátio estava cheio de vida. E, no céu, o azul despontava.

مكتوب

Fui para a sala dois do clube de teatro, o "Maktub".

(*Maktub é uma palavra árabe que significa* "já estava escrito" ou "tinha que acontecer". Esse nome foi dado ao clube de teatro pelo Ubiratan,[1] há alguns anos, na época em que ele ainda estudava na escola. Ele foi o primeiro aluno a propor um clube juvenil de teatro e a escolha deste nome teve muito significado *para ele na época, como se "já estivesse escrito que o clube de teatro aconteceria na escola"*.)

Na sala, procurei a Lourdes e a Maria, presidenta e vice-presidenta do clube. Depois de me apresentar, disse que, a princípio, no primeiro semestre, eu gostaria apenas de participar da dinâmica proposta por elas, sempre à disposição para ajudar. E que, talvez, no segundo semestre, nós pudéssemos pensar em algo relacionado à Matemática (mal sabia eu que não poderia participar do clube no segundo semestre, muito menos que o trabalho realizado no primeiro semestre, "sem Matemática", me daria tanto a pensar em educação matemática). Elas me acolheram, aceitaram minha presença, e lá fiquei.

"Vamos fazer uma roda e sentar no chão?", disse uma delas.

Um medo

Um sonho

Uma qualidade

Um defeito

Por que escolheu o clube do teatro?

Estava eu sentada na roda. Não pude anotar, talvez ficasse estranho, só as duas sabiam quem eu era e o que estava fazendo ali. Não havia nem me apresentado para o grupo todo. E agora? Queria ter gravado todos os medos, todos os sonhos, todas as qualidades e todos os defeitos, bem como os motivos para cada escolha de estar ali. Restou-me ficar com algumas ideias que me impactaram. Ideias que me afetaram. Ideias que me fizeram pensar. Talvez alguma ideia a qual deixei passar afetasse mais alguma leitora ou leitor desse livro, mas pesquisar também é isso, é compartilhar aquilo que me afetou, os encontros que produzi e o que aprendi com eles.

Para Deleuze (2018a), a aprendizagem é um encontro com o outro. Nesses encontros, aprendi aquilo que essas alunas nem sonhavam em me ensinar. Ah... Clarice... "Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar" (Lispector, 2020b, p.148).

[1] Nome fictício. Uma homenagem ao Ubiratan D'Ambrósio.

- - -

“Eu tenho medo do futuro”

“Que forte”, pensei. Comecei a pensar ~~que lugar é esse do~~ *sobre a* adolescente na escola. Essa fala e muitas outras nessa proposta destacaram uma ideia estereotipada sobre a criança e a adolescente que, de certa forma, condiciona certos pensamentos das próprias crianças e das adolescentes. De um modo geral, lidamos com as adolescentes a partir do modo como pensamos a adolescência, como sendo um estágio anterior à vida adulta, como um projeto cujo objetivo é lá chegar.

Dentro dessa perspectiva, a criança é vista, muitas vezes, como um vir a ser... Problematizando essa questão, Kohan (2003, p.40) pontua que “enquanto primeiro degrau da vida humana, a infância representa também seu caráter de incompleta, sua falta de acabamento”. A noção de adolescência, por sua vez, é posterior, mas, apesar da adolescente não ser mais criança, ainda não chegou naquele almejado “ser” do “vir a ser”. A adolescente ainda não é e, como veremos mais a frente, pode ser tudo, pode, inclusive, determinar seu próprio projeto de vida. O problema, é que “o ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente” (Kohan, 2003, p.40).

Essa experiência de escutar seus medos, seus sonhos, suas qualidades e seus defeitos, fez-me pensar que parece que se sentem estrangeiras em seus próprios corpos. Que visão de infância e de adolescência é essa que não as permite se sentirem *sendo*, mas sempre estarem na busca de um vir a ser? Que futuro é esse que aterroriza?

Eu também tenho medo do futuro.

Seriam partes? Seriam quantos? durações que se interceptam...

Que parte de mim ainda é adolescente? Que parte de mim é adulta? Que parte de mim é atravessada por um devir-adolescente? Essas perguntas seguem me acompanhando. Um professor que tive no teatro dizia: *O teatro não é terapia, mas é terapêutico*. Esse dia, senti na pele.

Projeto de vida

Talvez nessa mesma direção, várias das alunas (na sala tinham umas 20 meninas e apenas um menino) disseram ter medo de não conseguir realizar seus PV, e muitas disseram que o sonho seria realizar o PV. *O que é o PV?* Perguntei à menina ao meu lado. *Projeto de vida*, disse ela. A partir de sua breve explicação, entendi que seria a profissão que gostariam de seguir.

Pareceu-me assustador como os sonhos e os medos dessas meninas estavam ligados ao vir a ser, ao futuro, principalmente, ao futuro profissional. ~~Que lugar é esse que ocupam?~~ Já saíram de certa condição infantil, mas ainda não são adultas, como se fossem um projeto em andamento, cuja finalização seria chegar à vida adulta. Transitam, então, pela infância e pela adultez. No entanto, essa travessia é comumente vista pela falta, pela falta de algo em si mesmas, como uma carência, pois os modelos de ser adulto subjetivam. Essa questão vai além do cognitivo, não é em si a falta de conhecimento, a falta de experiência, é, por outro lado, um modo de vida pautado no signo de o que é a adolescência.

É triste ver como há algo em nossa cultura que não nos permite viver o que somos no presente, que está sempre nos puxando para o que queremos para o futuro. Novos territórios se criam, quando pensamos no aqui e no agora, na potência da adolescente como adolescente, e não como uma futura adulta.

- - -

Outro medo me chamou a atenção. "*Morrer sem ter vivido*". O que é viver? Quando a gente sabe que viveu? Pergunto-me se ela se pergunta tudo isso...

Mas o que mais me impactou foi a fala de Anna.[2] Ela estava sentada a cinco pessoas longe de mim. Não consegui ouvir seu sonho, seu medo, nem seu defeito, de tão baixo que ela fala, encolhendo-se. "*Não tenho qualidade*", eu ouvi.

-

-

-

Como se ocupar do presente na escola?

-

-

-

[2] Uma homenagem à Anna Averbuch (BARBOSA, 2013).

É tempo de morangos

- Mônica, olha que coisa: por que nascemos se nascemos para morrer e não para viver?

Meus Deus, só agora me lembrei que a gente morre. Mas – mas eu também?!

- Você nasceu para morrer? Eu não, eu nasci para viver, é isso que eu faço: vivo! Agora. Este momento.

Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos[131].

Diante da eminência real da morte lembremos que a vida é aqui e agora: é tempo de aproveitar e saborear os morangos.

Por gabriel-mônica-lispector.

(Kerscher, 2018, p.103)[3]

- - -

Depois da dinâmica de apresentação, a Lourdes propôs que o grupo estabelecesse as regras de convivência, exigidas pela escola. Então, Lourdes e Maria falaram da proposta do clube. De alguma forma, afetou-me (incomodou?) ver como elas se posicionaram. Um discurso de "*queremos passar para vocês aquilo que aprendemos durante o tempo que participamos do clube*" (Lourdes). Um plano de referência, a repetição de um modelo de educação. Uma vontade de levar adiante o clube de teatro, uma segurança ao falar, mas junto com a novidade (minha interpretação). Certa falta de tato no "tempo" da dinâmica, no propor e no ouvir (meu julgamento). Será que posso interferir? Ou melhor, como posso ajudar sem tirar a autonomia que deve ser das alunas? É um lugar diferente esse. Inquietei-me. Fiquei quieta.

A Lourdes trouxe o livro "Seja líder de si mesmo" (Cury, 2004), que foi dado por seu irmão para sua irmã e da irmã para ela, assim que ela decidiu fazer teatro. A proposta era que em todos os encontros fosse lida uma parte do livro, com a ideia de que "***no teatro a gente controla um personagem***" (Lourdes), assim como aprende sobre si própria. Discutiremos algumas questões sobre o livro mais adiante... Nesse primeiro encontro não consegui elaborar considerações a respeito dessa ideia: da vida como uma peça de teatro.

Tudo isso, que relatei até agora, foi muito rápido, sobrou tempo das duas horas destinadas ao clube. Então, Lourdes e Maria propuseram dois jogos dramáticos de

[3] A nota 131 do recorte da dissertação de Mônica Kerscher (2018) traz a referência Lispector (1998, p.87).

improvisação. Tudo muito **solto**, sem o *timing* da hora de finalizar as improvisações. **E deveria ser preso? Como seria uma aula solta?** Aqui, mais uma vez, entra meu julgamento, meu olhar, minha experiência no teatro. Fora alguns anos de teatro amador, fiz um curso de formação teatral de três anos, com matérias teóricas e módulos de improvisação, leitura dramática, teatro infantil, época, contemporâneo e musical. Longe de ser professora de teatro ou uma *expert* na área e querendo que as alunas, que tiveram poucos meses de contato com a linguagem teatral, já soubessem como conduzir exercícios?

Tento a todo instante pensar as adolescentes de outra forma, e a escola, e a Matemática e..., mas, constantemente, sou puxada por essa cultura de um modelo, de uma preparação para um futuro perfeito, acabado. Essa subjetivação que procura levar as pessoas a um certo modelo de ser no mundo, um modelo majoritário. Ao passo que uma proposta de pensar o teatro na educação busca olhar para a minoria, que "não tem modelo, é um devir, um processo [...] Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender" (Deleuze, 2013, p.218), buscando outros modos de ser adolescente.

Com isso penso também nas expectativas e na forma como, geralmente, organizamos as relações dentro da escola. Há que se desterritorializar essa concepção.

Voltando para os jogos dramáticos, não houve discussão sobre eles, ou sobre como o grupo se sentiu ao participar das atividades propostas. A ansiedade estava à flor da pele, na Lourdes, na Maria e em mim. Durante as improvisações, grupos conversando, outros prestando atenção. Eu participei.

Será que devo participar? Meu lugar é com elas (e eles)? Ou é de observadora? Isso foi me angustiando. Como registrar? O que ver? O que pensar? Coloquei-me a sentir. Senti angústia. Será que verei alguma coisa de Matemática? Que Matemática?

Com essas perguntas, mais uma vez sou arrastada a problematizar as questões metodológicas dessa pesquisa. Problemas de pesquisa vão se consolidando durante esse percurso. Eu vou traçando uma metodologia na experiência, nos encontros, na abertura ao que se passa. Deparo-me, então, com uma questão ética da pesquisa, quando problema de pesquisa, pesquisadora, pesquisadas, tema... começam a tecer um jogo compositivo, no qual não é possível separar um do outro. Percebo-me, então, tomando esses fluxos e esses planos imanentes que vão se constituindo. Eu entro na onda, uma onda preexiste.

Para Deleuze (1992, p.151), "já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande onda, de uma coluna de ar ascendente, 'chegar entre' em vez de ser origem de um esforço". A partir dessa perspectiva, aceito o movimento dessa grande onda e, assim como o

surfista, insinuo-me por ela, seguindo seu fluxo, mas também a furando, criando manobras, tornando-me tubo com o tubo (Lins, 2008).

O surfista diz: “Estamos sempre nos insinuando nas dobras da natureza. Para nós, a natureza é um conjunto de dobras móveis. Nós nos insinuamos na dobra da onda, habitar a dobra da onda é a nossa tarefa” (Deleuze; Parnet, 1996, [s.p.]). Penso que também a pesquisa é um conjunto de dobras móveis. É preciso prestar atenção no mar para entrar na onda, para habitar as dobras das ondas, para, então, furá-las... ou segui-las...

- - -

Durante o tempo que passei na sala dois, choveu. Choveu muito. Saindo da escola, um rio de água descia à rua. Era como eu me sentia... transbordando, enquanto o sol voltava a brilhar. Eram as águas me arrancando, le(a)vando-me em seu fluxo.

Sujeira?
Rastros de uma educação...

O SORRISO DE ANNA

Entrei na escola, fui até a sala dois, já naturalmente. As meninas e hoje três meninos, arrumavam as carteiras. Todas elas, devidamente, organizadas e empilhadas nas laterais da sala. A Lourdes, a presidenta do Clube Juvenil de Teatro, estava com uma vassoura, varrendo o chão. "Como é possível que uma turma de adolescentes faça tanta **sujeira** em uma sala de aula?", pensei. Já o César, ao ler a primeira versão das minhas afetações, escreveu: "*Como é possível que um grupo de adolescentes arrumem as carteiras, limpem a sala e organizem os espaços?*". A potência do olhar, repensei.

NÃO SE ESCREVE TESE SOZINHA

Elza:[4] Onde tem outra vassoura? Vou procurar outra vassoura.

Lourdes: Não precisa Elza.

Começo a pensar na organização do espaço. Uma sala de aula. A mesma sala de aula das aulas de Matemática, de Português, de Geografia, de História... A mesma sala que se transforma em tantas salas de aula diferentes. Agora, as tradicionais carteiras enfileiradas são arrastadas para que se dê espaço. Espaço para a criação, para a improvisação, para as possibilidades do teatro.

Um espaço vazio.

Um vazio que se abre.

Que **Sala de aula** é essa que se configura nesse espaço?

Sentamo-nos em círculo. A Lourdes deu início às atividades com a leitura de parte do livro "Seja líder de si mesmo" (CURY, 2004). Assim que terminou a leitura, ensaiou começar uma explicação sobre a passagem que leu. Mas logo parou. "Alguém tem algo para falar sobre o texto?". Parece que ninguém tinha e, então, ela continuou. Não me lembro o que ela disse, mas me lembro da sensação de ver **uma professora que explica**.

No clube juvenil, as alunas têm a oportunidade de se organizarem da maneira que acharem melhor, visto que não há nenhuma professora ou funcionária da escola acompanhando esses encontros. No entanto, a figura da professora permanece, a figura de alguém que sabe e as figuras das que não sabem, daquela que vai transmitir o conhecimento e daquelas que vão

[4] Uma homenagem à Elza Gomide (Trivizoli; D'Ambrósio, 2013).

aprender. Essas são algumas ideias e corporalidades que perpassam a fala da Lourdes e da Maria quando nesse papel de presidenta e vice-presidenta do clube.

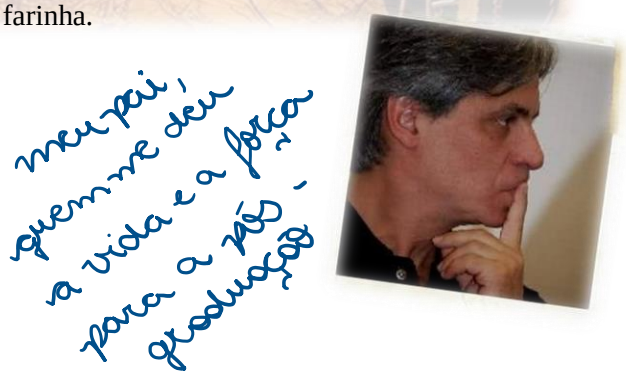
- - -

Lourdes: "*No teatro, temos que esquecer que somos nós, temos que ser outras pessoas*".

Quem é esse eu no teatro? É um outro? Eu me desvisto de mim mesma para ser outra? Que possibilidades surgem, quando deixo de ser eu e passo a ser outra? Será possível? Uma máscara? Escondo-me na personagem? Encontro-me? Permito-me ser aquilo que não me permito ser sendo eu mesma?

Voltando a esse texto, aqui na Argentina, retomei um trecho de uma crônica que escrevi para uma disciplina que estou cursando (como escrever no passado algo que está tão presente? Peço licença para idas e vindas no tempo da escrita). Ser outra, deixar de ser eu mesma. *Poner el cuerpo*.

Hoje é o primeiro dia em que me sento para escrever com meu próprio Mate, um presente de uma amiga. Acho que comecei a me sentir em casa na Argentina e, como disse meu querido pai, quando lhe contei esse sentimento, "a *mimesis* com o ambiente cultural, seja qual for, é fator de felicidade adaptativa" (Eugenio Lacerda, 2019). A minha tem sido o mate, que me possibilita compartilhar momentos com tantos outros e, quando sozinha, ajuda-me a mandar embora o sono que vem de uma alimentação tão baseada em farinha.



Un encuentro con Rocío Ameri

Sou outra sendo muitas.

A Maria então trouxe um pouco da história do teatro,[5] para compartilhar com o grupo. Ela contou que o homem, desde sempre, teve a necessidade de se expressar, começando com as primeiras pinturas rupestres. Com a necessidade de dar movimento à essa expressão, surge a dança. Ela também apresentou que os primeiros teatros eram em celebrações gregas, tratando dos Deuses e que, inicialmente, a palavra teatro dizia respeito ao lugar para assistir. Daí vem a ideia de que teatro deve ser com público. Se não o é, é um ensaio. E eu acrescento: o teatro é **Um lugar de encontro**.

Depois dessa introdução, as meninas (Lourdes e Maria) propuseram um jogo dramático. Todos de um lado da sala de frente para a parede oposta. A ideia era focar em um ponto fixo na

[5] Convido você a buscar a seção "**Pensando a Educação nas trilhas do teatro**" (LACERDA, 2015, p.12), na qual apresento um panorama histórico no que tange à relação entre Teatro e Educação.

Não poderiam ser os jogos dramáticos alternativas para trabalhar diversas questões em uma aula, dentre elas a atenção/concentração dos alunos?

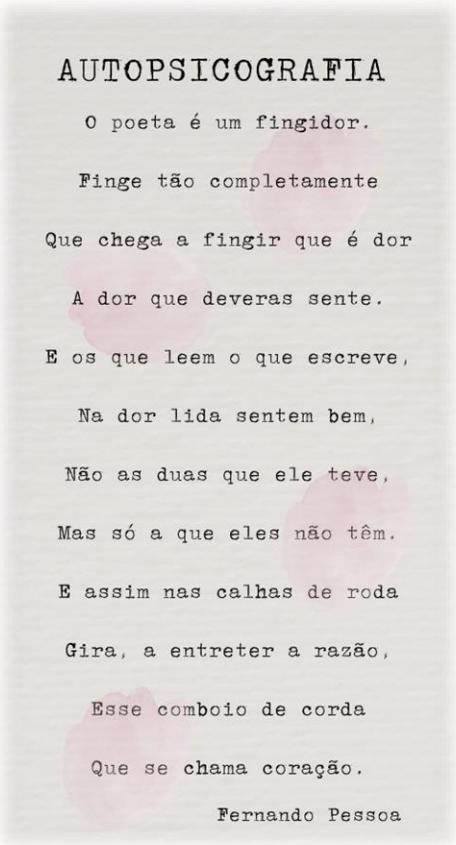
parede, para **trabalhar a concentração**. Não se podia desviar o olhar desse ponto. Enquanto estávamos lá, imóveis, tentando mirar o mesmo ponto, Lourdes e Maria encenaram uma discussão, saíram e entraram da sala, andaram entre as pessoas, pararam em frente a algumas... Nesse processo, muitas de nós desviamos o olhar, buscamos saber o que elas faziam, demos risadas, desconcentramo-nos do nosso ponto fixo. No fim, a Lourdes disse que o grupo precisava trabalhar mais o foco, que na hora da peça de teatro, precisaríamos estar concentradas.

Mais uma vez, pensei que a dinâmica poderia ter sido mais bem explorada. "*A Lourdes e a Maria não têm '**a experiência necessária**' para conduzir um grupo de teatro*", pensei. Será que é preciso? Afinal, esse é um dos objetivos do clube juvenil: trabalhar o desenvolvimento e a liderança das alunas. Tem sido longo e árduo o percurso de tentativa de modificar esse olhar frente ao adolescente, esse olhar pela falta.

Hoje me lembro desse encontro e da Lourdes, dizendo que a primeira vez em que fez esse exercício, como participante do clube de teatro no ano anterior, teve muita dificuldade em se concentrar também. E aqui há potência. O resgate de dificuldade que teve como forma de potencializar o grupo. Trabalhar sua própria dificuldade com o outro é também um aprendizado.

Intervalo.

Fiquei sentada ao lado da Anna, aquela menina que, de tão tímida, mal se ouvia o que falava.



AUTOPSICOGRAFIA

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Fernando Pessoa

Depois do intervalo, todos teriam que apresentar o poema Autopsicografia, de Fernando Pessoa, que havia sido entregue a todos no primeiro dia. Perguntei se a Anna o tinha decorado e se iria apresentá-lo. Ela disse que sim, mas que não sabia se o apresentaria. "*Por que não? Você veio aqui para trabalhar a timidez, não foi? Eu ouvi você dizer no primeiro dia*". Ela concordou. Perguntei se ela queria treinar comigo e ela aceitou. Passamos o texto diversas vezes. Repetir, repetir, repetir, até que seja diferente. Já se podia ouvir sua voz. "*Que voz bonita*", eu disse. "*Obrigada*", quase inaudível. Conversamos um pouco... um sorriso ia aparecendo, o olhar sempre marcante.

Fiquei impressionada com as apresentações. Todos apresentaram. Até o menino que estava em seu primeiro dia e precisou ler o poema. A Anna ganhou aplausos fortes, foi a primeira que ganhou o Bis (chocolate), prêmio pela desenvoltura. No fim, todas ganharam o chocolate, mas a Lourdes e a Maria escolheram algumas meninas para "ganharem o primeiro pedaço do bolo", como forma de reconhecimento pela apresentação, o primeiro exercício de encenação com uma plateia.

Lá pelo meio das apresentações foi a vez da Estela.[6] Ela não estava no primeiro dia, eu ainda não a conhecia. Ela começou a recitar o poema. A primeira frase não era exatamente a mesma, nem a segunda, nem a terceira. Sim. Ela fez um poema a partir do poema.

UAUUUUUUUUUUUUUUUUUUUU

Já pararam para pensar que não é só o poeta o fingidor?
E se todos formos poetas?
E se formos tão intensos a ponto de fingir e ocultar nossa dor?
A dor que alguns ou ninguém sabe, mas a gente realmente sente.

E os que leem o que o poeta escreve,
ou os que ouvem o que o poeta é,
nisso sentem não só as dores que foram ditas,
mas uma avalanche de dores que eles mesmos, não têm.

E assim, a gente se distrai.
Seja isso bom ou ruim.
Uns fingindo
e outros indo tão além.

A gente esquece,
que o que move a todos nós
é essa máquina tão complexa
e ao mesmo tempo tão simples e palpável
que chamamos de coração

[6] Uma homenagem à Estela Kaufman (Salvador, 2013).

Trago as afetações de mais uma pessoa especial. **Diego Gondim**:

Diego tem grande importância nesse trabalho. Com ele, dividi parte da vida, dos medos e dos sonhos. Cozinheiro de mão cheia, parceiro para toda hora! Doutor em Educação Matemática e em Filosofia! Cada conquista dele, uma alegria minha!

Já se impressionou com um “se eu fosse eu”? Como seria se você fosse você? “Já parou pra pensar que não é só o poeta o fingidor?”, “e se todos formos poetas?”, “e se formos tão intensos a ponto de fingir e ocultar nossa dor?”. “Se eu fosse eu” parece, de fato, representar para nós uma grande ameaça. Saber que fingimos nós mesmos... mas também frigimos. Fingimos nosso “eu” para nós mesmos, para os outros em nós... nos dá segurança, nos coloca de pés no chão, nos faz parecer normais... é mesmo difícil assumir que “se eu fosse eu”, teria vergonha de tudo isso. “Já parou pra pensar que não é só o poeta o fingidor?”. Em nossa cultura “fingir” representa um ato de maldade, um “caráter” ruim, alguém de má índole etc. E se tomássemos em conta que todos são fingidos? Seriam todos mal? Mas e se fingir fosse bom, todos bons? Um jogo entre o bem/mal, que maldade, que maldade fez os séculos com nossa vida, subjugou-a nessa dualidade infinita, no jogo do bem e do mal, do certo e do errado. No entanto, e se tomássemos, para além do bem e do mal, se seriam esquecêssemos (ou transvalorássemos) os discursos de bem e de mal e assumíssemos o ATO de fingir como é: um ato. Um ato de invenção de si e do outro, num jogo, numa relação mediada pelo desejo, e não pelos valores. Fingir, então, não seria só pela dor, pela tristeza, mas também pela alegria, fingir seria inventar, inventar mundos.

ÀS VEZES, ACHO QUE SOU VAZIA DE SONHO

Tinha tanto medo de perder o que passava durante o clube de teatro... À essa altura já tinha percebido que deixava de registrar muita coisa. Não podia ficar registrando o tempo todo, pois estava participando das atividades. Ou eu vivia, ou registrava. Optei por fazer registros posteriores, mas aí perdi muitos detalhes. Não podia filmar os encontros, pois ainda não havia pedido autorização ao grupo (e nunca cheguei a fazê-lo, parecia-me invasivo naquele ambiente). Tenho como registros, então, apenas algumas palavras garranchadas em um caderno que deixava ali em uma mesa ou cadeira nas laterais da sala e, nestes escritos, o que me marcava, talvez, ou apenas o que eu lembrava.

O relato desse encontro começa por aqui, porque, ao retomar minhas anotações, percebi que havia anotado algo do encontro anterior que não coloquei no meu último escrito. Lembram da Estela, a menina que recriou o poema? Pois bem, ela se apresentou no encontro anterior, porque tinha sido seu primeiro dia no clube e, quando solicitada para falar um sonho, disse: "*Às vezes, acho que sou vazia de sonho*". VAZIA DE SONHO? ~~Justo ela?~~ Aquela menina que ao invés de decorar um poema e apresentá-lo, criou com ele? E, então, rindo, disse que talvez seu sonho fosse "*continuar crescendo, continuar sendo linda*".

Pedi para a Chris Tragante ilustrar a fala de Estela, “Às vezes, acho que sou vazia de sonho”, logo para ela, acostumada a desenhar sonhos. Cris é uma mulher com uma doce brutalidade, uma forte fragilidade, uma exótica beleza... Tive a honra de ter compartilhado com ela as dores e as alegrias de nossos doutoramentos. Tenho uma amiga artista, eu digo!

Hannah, gostei da Estela! Vê só: ela, que aposta na composição de um poema, na criação com alguma coisa, que destoa da tarefa proposta para fazer dela a sua própria tarefa (ou uma obra, talvez), é vazia de sonho. Mas veja só: o sonho não diz daquela projeção de futuro que faz agarrar o desejo em torno da angústia de que não se efetive o tal PV? Não diz dessa temporalidade de futuro da escola? E se ser vazia de sonho, em vez de dizer de um certo “niilismo”, disser de uma aposta dessa menina na força do acontecimento? Não foi isso que, de alguma maneira, se deu na produção que ela fez com o poema do Pessoa? Sei lá, fiquei pensando nisso... Talvez nos surpreenda o vazio de sonho porque a gente espera que meninos e meninas tenham sonhos, projetem ideais e assim vai..., mas não surpreende igualmente que alguém produza algo num grupo que funcionam professoralmente em determinados momentos? Ela faz desviar a tarefa, mas não foge dela! (Giovani Cammarota, 2019).

Continuar crescendo.

Continuar diz de um processo. *Crescendo* diz de um processo, de acontecimento acontecimentalizando. A adolescência seria esse processo de crescimento? A adultez seria o fim do processo? Será que nos surpreende esse vazio de sonho porque objetivamos chegar nesse fim? Mas não continuamos todos crescendo, mesmo quando adultos? Quando sabemos que já crescemos? Lembro que essa era uma conversa recorrente entre meu grupo de amigas mulheres. Mulheres? Era, justamente, essa a pergunta: quando sabemos que já somos mulheres e não mais meninas? Sinto-me mulher ao ter que resolver um amontoado de coisas, de casa e de contas e de compromissos, e... mas me sinto tão menina no coração. Voltam as perguntas: Que parte de mim ainda é adolescente? Que parte de mim é adulta? Que parte de mim é atravessada por um devir-adolescente?

E aqui um devir-adolescente não diz de uma incompletude, mas sim de uma abertura para o novo, para questionamentos, para aprendizados. Uma abertura para a possibilidade de ser outra. Parece-me que nossa concepção de adulto é de alguém que já é. E já sendo, fica difícil ser outra. Estar em processo abre essa possibilidade. “Os hormônios”, dizem. Sim, os hormônios permitem cada dia sermos uma.

Que minhas partes continuem adolescendo!

O encontro anterior me possibilitou pensar na organização do espaço. Nesse encontro, pensei na chamada. Na configuração da aula. A Lourdes ou a Maria sempre fazem a chamada. Sempre **Na mesa da professora**. Que papéis são esses de presidenta e vice-presidenta do clube juvenil de teatro? Coloquei-me em um lugar de ~~julgamento~~ questionamento, questionamento de como opera esse grupo. Em outros momentos, parece-me, elas também se colocam na posição de professoras (aquela professora que explica), sempre em pé, com o restante do grupo sentado. Apesar de sempre realizarem as dinâmicas propostas, sempre se apresentam por último, ou juntas, ou até mais de uma vez. Parece-me que se colocam em um lugar privilegiado. Criam uma distância, uma distância física inclusive. Coloco-me a pensar sobre a postura das professoras (inclusive a minha) e a relação de hierarquia com as alunas e os alunos. Incomodei-me. Talvez já tenha naturalizado essa situação nas salas de aula tradicionais, mas não em um grupo que, em meu entendimento, deveria ser colaborativo. Cá estou eu julgando novamente. Como sair desse julgamento? Por que esse grupo *DEVERIA* ser de um jeito ou de outro? A ideia é, justamente, buscar a potência desse trabalho, não a falta.

Esse espaço, pensado para ser colaborativo, traz como referência um modo de operar da escola e da aula. Essa colaboração talvez seja mais um processo que pode vir a se efetivar ou que se efetive em alguns momentos e deixe de se dar em outros... A expectativa "*Eu espero que todo mundo entenda*" (Lourdes) é muito mais professoral do que colaborativa... Ao mesmo tempo, nesse mesmo grupo, Anna e Estela talvez exercitem algum modo de colaboração com o grupo...

- - -

"*Eu espero que todo mundo entenda*", disse a Lourdes antes de iniciar o fragmento do livro "Seja líder de si mesmo" (CURY, 2004). Essa semana ela esqueceu o livro, mas contou o trecho que tinha escolhido com suas próprias palavras, que inclusive era a sua parte preferida do livro. Falava sobre o teatro da vida, no qual ninguém monta uma história sozinho. Quem são os personagens que fazem parte de nossa história? Ao final, perguntou: "*Alguém não entendeu*?". Ninguém respondeu. Parece-me que esse momento destoa no grupo. As meninas e os meninos não discutem o texto, sequer interagem.

- - -

Nesse dia, três ex-alunos da escola e ex-membros do clube de teatro foram participar; dentre eles, o Ubiratan, aquele que, segundo a Lourdes, havia fundado o clube. No entanto, ao se apresentar, disse que outra pessoa o havia fundado. Enquanto se apresentava, com 20 anos, falou do tempo que já estava fora da escola, três anos... Dei risada e disse para a Elza, que estava ao meu lado: "*Já faz 11 anos que saí da escola*". Ela me olhou com cara de espanto, não acreditando na minha idade. Será que me confundo mesmo com as adolescentes?

Na conversa, Elza me perguntou se eu havia gostado de sair da escola. Não entendi a pergunta, disse que tinha achado normal. "*Por quê?*", perguntei. "*Acho medonho, tenho medo de crescer, é a minha vida, ter que construir algo...*", ela disse.

Ter que construir algo. **Ter que**.

- - -

A proposta desse encontro foi o trabalho com monólogos. A Lourdes e a Maria levaram dois vídeos com monólogos curtos como um encaminhamento para o trabalho, e propuseram um tema para improvisações de monólogos para cada uma. Um deles, por exemplo, foi: "você está feliz, porque tirou uma nota boa na prova de uma matéria de que não gosta". Nessa improvisação, a Esther[7] disse "*estudei a noite inteira e tirei oito*", com uma alegria entusiasmante. Na minha dissertação (LACERDA, 2015), apareceram ideias relacionadas à essa questão, à nota como uma recompensa do estudo.

Em outra improvisação, o tema foi gravidez na adolescência, e a menina que estava encenando a mãe da adolescente grávida disse: "*Você tem 14 anos, é uma criança ainda*". Fiquei me perguntando se ela, na sua realidade de 14 anos, se acha uma criança, ou se estava repetindo o discurso de alguém.

De um modo geral, percebi que quase todas estavam bastante ansiosas no exercício, olhando para cima, para os lados, sem contato com o público, sem base nos pés. Esse seria um assunto que, como instrutora de teatro, eu destacaria. Mas será que posso? Qual meu lugar ali? Ainda me perguntava.

Por fim, com todos sentados, a Lourdes, de pé, perguntou: "*quem tá gostando?*" Todas acenaram com a cabeça. "*Quem acha que tem algo para melhorar?*". Todas ficaram mudas.

[7] Uma homenagem à Esther Grossi (Fischer; Santos, 2013).

UÉ, VOCÊ NÃO USA CALCINHA?

Nessa semana, comecei o encontro com as alunas com a frase de Picasso na cabeça: “Primeiro eu encontro, depois eu procuro”. Nesse dia, pela manhã, tinha sido a segunda vez que ouvia essa frase e, desde a primeira vez que a ouvi, tenho pensado, a partir dela, sobre essa pesquisa. Eu tentava saber o que eu estava procurando, quando, na verdade, estava no processo de primeiro encontrar, para, então, procurar. Mas que difícil que é esse caminho...

I

N

C

E

R

T

0

T

O

R

T

U

O

S

O

Outra frase com a qual eu fui para o encontro foi: “*você não foi uma adulta que se intrometeu*”, dita por um colega da disciplina a respeito da experiência de outra colega, professora de teatro, inclusive. Fui com essa intenção: não ser a adulta que se intromete. Pela primeira vez, senti leveza no encontro.

...

Você quer estar na plateia ou no palco da sua própria vida?

A parte do texto "**Seja líder de si mesmo**" (Cury, 2004), lida pela Lourdes, abordava essa temática. Agora, escrevendo sobre isso, essa relação entre o teatro e a vida me coloca a pensar. Logo após a leitura, a Lourdes propôs que o grupo comentasse sobre um ponto positivo do clube juvenil de teatro e uma crítica construtiva, já que no final do último encontro não teve tempo suficiente para isso. Chamou-me a atenção a fala de algumas alunas. "*Liberdade*", "*expressar e ver os outros se expressando*", "*aqui dentro você pode ser livre*".

Essa leitura diária da Lourdes junto a essas falas, faz-me questionar a tal da liberdade de expressão, o processo de autoconhecimento, de autoafirmação, de se colocar no mundo. E mais ainda, faz-me questionar a escola. Que escola é essa em que as alunas não têm liberdade? Como elas se expressam? O que seria se expressar? Por que no teatro elas têm a liberdade de se expressar? Poder ser livre? Livre de quê? Livre para quê? Livre de quem?

Todas essas perguntas me levam a pensar nesse percurso das alunas dentro da escola, nesse Clube Juvenil de Teatro. Levam-me a olhar para essa travessia.

Depois dessa conversa, as atividades foram conduzidas pelo Ubiratan, que participou novamente do clube. Ele falou sobre a questão da timidez, que o teatro não acaba com ela, mas que ajuda a controlá-la. "*Conheçam o próprio corpo*", gritou o Ubiratan em meio a um exercício de aquecimento corporal.

Conheçam o próprio corpo. Que corpo é esse que está num fazer teatral? Que corpo é esse que está dentro das salas de aula do Ensino Médio? *Conheçam o próprio corpo*.

Que corpo opera o teatro? Que corpo opera no teatro?

Ao som desse batuque, fizemos um exercício de concentração e de integração do grupo. Queria ter gravado o áudio. Aqui me encontrava, novamente, com o dilema do registro. Até hoje sinto ressoar o batuque, quase como quando escuto samba. Costumo dizer que meu coração bate no ritmo da batucada do samba. Uma batucada que me movimenta.

Por fim, Ubiratan propôs alguns exercícios de improvisação em duplas e em trios, em que precisávamos ir na frente do grupo e encenar determinada situação. Percebi que todas já estavam mais soltas. Dessa vez, todas participaram, sem que as meninas, Lourdes e Maria, precisassem insistir. Mas a Anna foi a que mais me impressionou. Já falei dela aqui. No primeiro dia, não consegui escutar sua voz, de tão baixo que falava. No segundo, surpreendeu-me, apresentando o poema. No terceiro, não quis apresentar o monólogo. Mas, nesse encontro, ela foi junto comigo fazer um dos exercícios. Nosso tema: compras. Só poderíamos conversar, fazendo perguntas. Conseguimos manter um diálogo de alguns minutos, com ela falando alto. Em um dado momento, surpreendi-me ainda mais:

– *Gostaria de experimentar algo mais da loja? Uma calcinha, por exemplo?* – perguntei.

– *Por que eu deveria?* – perguntou ela.

– *Ué, você não usa calcinha?*

– *E se eu não usar?*

Nesse momento, todas na "plateia" deram risada. Foi inusitado que ela, talvez a partir do estereótipo da timidez, fosse tão, digamos, "ousada" numa resposta como essa. Fiquei feliz em vê-la se abrindo e dando risada também.

Risada de si
Aniversário do Giovani!

Hoje a Lourdes não começou as atividades com a leitura do livro, mas sim contando uma experiência pessoal em se inscrever na seleção para um grupo de teatro, se não me engano, da Argentina. Dentre as suas reflexões, ela enfatizou: "*Nunca deixe de fazer algo que você quer por causa do que os outros vão pensar*", referindo-se às discussões em sua família frente à sua decisão. E acrescentou: "*Toda ação tem uma consequência*".

Por um lado, esses momentos iniciais me lembram muito uma aula tradicional. Uma "professora", que escolhe o tema do qual irá falar, e alunas que escutam aquilo que ela tem a dizer. Por outro lado, um exercício interessante, principalmente para a Lourdes, como adolescente, de pensar e de propor uma reflexão a um grupo de colegas.

"*Já temos a peça pronta*".

Como assim, pronta? Fiquei pensando. Não seria esse um grupo que deveria propor junto as atividades? Ou, pelo menos, pensá-las junto? A Lourdes disse que o grupo iria montar uma peça escrita pela Renate,[8] ex-presidenta do clube e que já foi montada uns anos atrás nessa escola. Mas ela só nos falou que, na peça, o público ficaria vendado e que tratava de estereótipos de pessoas.

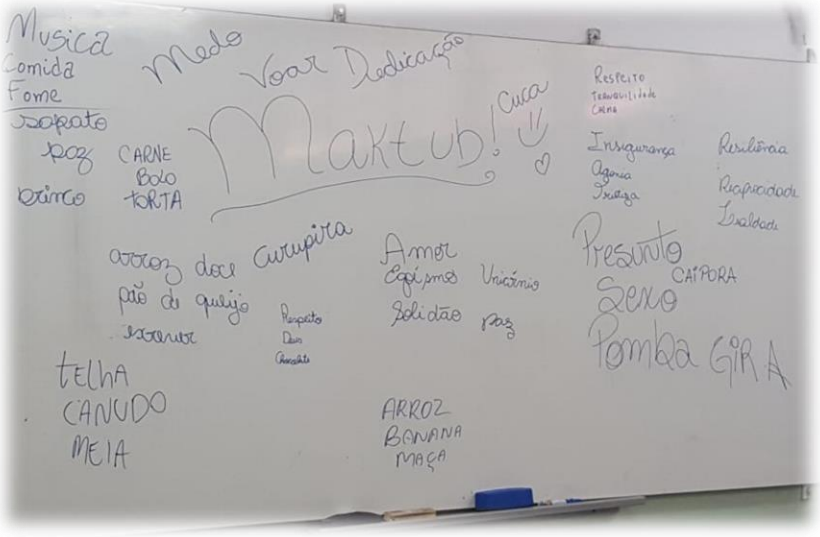
Parece-me que há um conflito entre o que é proposto na fala de um grupo que pense e proponha junto e no direcionamento das atividades. Como sendo uma adolescente, coordenar um grupo de adolescentes?

...

A primeira atividade prática foi, então, o exercício da criação de monólogos, cujo tema deveria ser uma das palavras escritas na lousa que aparece na foto a seguir. Essas palavras foram escritas por nós mesmas, cada uma propôs três delas. Dessa vez, senti a experiência pessoal das alunas presente na criação do monólogo. Muitas delas pareciam contar situações que, de fato, ocorreram com elas. Pareceu-me engraçado, pois, para mim, esse é um exercício em que a

[8] Uma homenagem à Renate Watanabe (Valente, 2013).

possibilidade para a invenção e para a criação beira ao infinito. Bom, elas ainda estavam sendo introduzidas à linguagem teatral, às possibilidades do teatro.



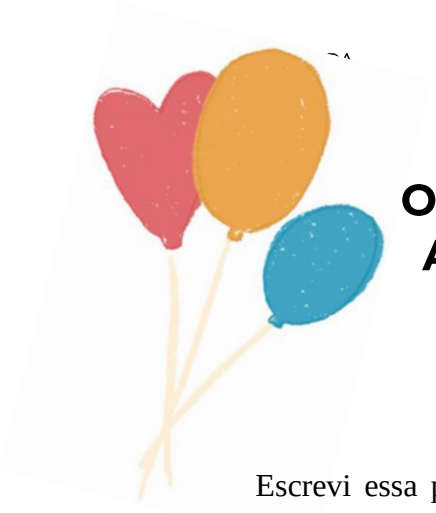
Outro aspecto que me chama muita atenção, nesses exercícios, é o corpo das alunas. O corpo parece desconectado da fala. O corpo expressa o estado da pessoa, e não da “personagem”. Assim, muitas delas ficam com os pés como que sambando, movendo-se de um lado para o outro, sem fixação, sem foco, em um estado de aparente ansiedade e de nervosismo. Além disso, muitas delas se desconcentram e começam a dar risada, risada de si mesmas.

Risada de si.

Parece que essa risada as leva a uma encenação cômica, mesmo quando parte da tristeza. A referência é, na maioria das vezes, o cômico.

Por fim, foi proposto um jogo de mímica, no qual a Lourdes e a Maria diziam uma palavra para uma de nós e tínhamos que fazer uma mímica até o grupo acertar a palavra. Esses exercícios estimulam a criatividade e a expressão corporal das alunas. É interessante perceber como elas usam o corpo nesse tipo de exercício.

Ps.: Sigo na angústia do registro.



Outras possibilidades de ser plateia
Aniversário da Clara, minha irmã

O que é potente?

Escrevi essa pergunta na manhã do dia desse encontro, mas acho que esqueci dela durante a tarde. Escrevendo esse texto, pensei: *Espero que, no próximo encontro, eu consiga ter essa pergunta em mente*. Pensando nas minhas reflexões após os encontros, vejo que ~~vou~~ ia bastante pelo lado da falta, me ~~esqueço~~ esquecia de ver o que é potente. Entendo que seja um exercício do olhar, uma desterritorialização de um corpo acostumado a olhar para a essência, não para a potência.

A Lourdes começou falando sobre a peça. A apresentação seria em uma sala de aula com, no máximo, dez pessoas de público por vez. Dessa forma, a peça seria apresentada mais de uma vez, para que mais pessoas pudessem "assisti-la". Na verdade, experienciá-la, pois o público estaria vendado, de modo a, mesmo não enxergando, experimentar outras possibilidades de ser plateia. Um **Teatro cego**?

Como direcionamento aos alunos, a Lourdes disse que, mesmo que ninguém olhasse para as personagens, as atrizes deveriam passar seus sentimentos, que seriam de raiva e de rancor. A temática da peça é preconceito e trata de questões das quais as personagens sempre quiseram falar, mas nunca puderam, de modo a problematizar os estereótipos, com o intuito de que eles não devam existir e de que podemos ser quem quisermos, sem nos importar com os outros. A peça foi adaptada de uma peça escrita por uma ex-integrante do grupo, de modo a permitir a atuação de mais personagens. Assim, cada participante teria um papel, que se constituiria como uma espécie de monólogo, de grito da sua personagem.

As atividades desse dia foram todas voltadas para a integração do grupo. Começamos com um alongamento como aquecimento, exercícios de andar em roda com várias velocidades e maneiras de andar. Em seguida, em roda, uma pessoa imaginava um objeto e o segurava, tendo que passá-lo para outra pessoa, pensando no peso, tamanho e função. Essa outra pessoa, devia pegá-lo e transformá-lo em outro objeto e passar para outra... e assim por diante. É engraçado ver as diferentes maneiras de interpretação frente a um objeto imaginário. Tentar entender que objeto é aquele, sendo segurado por outra e fazer seu próprio uso dele.

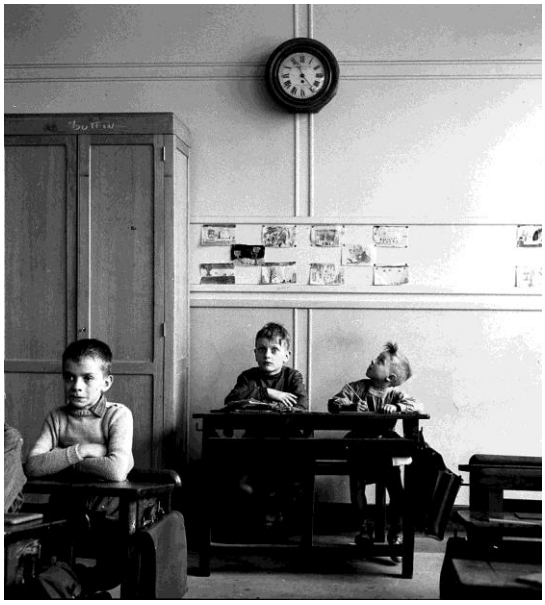
Depois um exercício de dança corporal, no qual uma parte específica do corpo deveria guiar os movimentos, como a cabeça, a mão, uma perna... O próximo exercício foi,

propriamente, dançar ao som de uma música, de olhos fechados, com o objetivo de tirar a sobrecarga do corpo. Em seguida, com os olhos abertos, fizemos uma roda e deveríamos atravessar a roda, dançando até encontrar com alguém que deveria sair dançando. Foi um momento descontraído, no qual várias conseguiram se soltar bastante. Outras atravessaram a roda, dançando com a cara de vergonha, mas também da coragem.

A Anna, não quis. Ela me parece aceitar melhor realizar as atividades de contracena, quando alguém está com ela. As atividades em que ela é vista sozinha, ela não realiza. Em alguns momentos, eu via sua timidez deixada de lado e uma vivacidade sendo exacerbada. Em outros momentos, eu via o fechamento do corpo.

Aquela mesma fotografia de Robert Doisneau, segundo Lopes e Veiga-Neto (2004, p.238), evidencia diferenças entre os três meninos que nos apontam

> para a complexidade e a riqueza que ainda se pode observar e extrair de uma sala de aula. Na sua heterogeneidade, eles parecem nos lembrar que há espaços de manobra a serem explorados de modo a tornar a vida escolar ainda suportável para quem vive naquele lugar. O que se vê é que nesse lugar, só aparentemente simples, constantemente estão sendo criadas circunstâncias por onde emergem fluxos de resistências que escapam às traduções e às estratégias que visam transformar os indivíduos em sujeitos assujeitados a um projeto social do qual a escola é a instituição de sequestro mais poderosa.



Pensando nessa análise dos autores junto às diferenças no corpo de Anna, vejo que não apenas podemos nos identificar com um ou outro menino: o que está envolvido nas tarefas da escola, aquele não vê a hora de a aula acabar ou, ainda, aquele que ultrapassa as possibilidades da escola, criando linhas de fuga, visando a um extracampo escolar. Vejo que podemos nos identificar com todos e nenhum deles em algum momento. A cada instante, somos diferentes e nos envolvemos ou não com o que está sendo proposto na sala de aula, abrimos ou fechamos nosso corpo ao que se passa.

No fim do encontro, a Lourdes disse que as atividades foram pensadas para aproximar o clube, e as alunas concordaram que tiveram vergonha ao realizar as atividades propostas, mas que é menos vergonhoso passar vergonha com as outras.

A vergonha. O riso de si. A potência.

ATÉ AOS 30 É JOVEM, SÓ DEPOIS VIRA ADULTO

Adolescência e juventude são condições sociais parametrizadas por uma faixa etária. Embora se confundam e sejam utilizados como sinônimos, são conceitos diferentes.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que adolescente é o indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos. Já o termo jovem costuma ser utilizado para designar a pessoa entre 15 e 29 anos, seguindo a tendência internacional.

Assim, podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos).

Ainda bem que eu anotava algumas coisas durante os encontros... Minha cabeça é muito esquecida... Não sei ao certo como a conversa começou... Algo a respeito de idade. Eu devo ter falado que tinha quase 30 anos (hoje já 32) e a Estela comentou:

"*Até aos 30 é jovem, só depois vira adulto*".

Ufa!!! Ainda sou jovem. Mas pera lá... não sou adulta?

Ops... deu *tilt* na cabeça.

Conversamos sobre essa classificação. A Estela pesquisou na internet do celular.[9] Entre 18 e 24 anos estão os jovens-jovens e entre os 25 e 29 anos estão os jovens-adultos.

Ufa!!! Sou uma jovem-adulta! Sou jovem E adulta!

Não deu tempo de conversar sobre os jovens-adolescentes... Em meio à essa conversa, a Lourdes chamou a todas para assistirmos a um vídeo, o mesmo a que já havíamos assistido. Ela propôs a que o assistíssemos novamente e disse:

"*Prestem atenção nas expressões. A gente vai cobrar isso na peça*".

Depois dos vídeos, ela começou a falar sobre atuação.

"*É isso que a gente quer, que vocês saiam de vocês e entrem em um personagem. A gente vai cobrar muito de vocês. Deixem vocês de lado por uns minutos*".

O que significa nos deixar de lado por uns minutos? Representar um personagem é entrar nele? Para isso, é preciso sair de si? É um ou outro? Não podemos ser os dois? Múltiplos?

A Lourdes falou também sobre o objetivo da peça, "*abrir os olhos de algumas pessoas*", ao passo que a mesma busca mostrar, segundo ela, o que determinados estereótipos de pessoas pensam de verdade, o que elas sentem. Isso porque, para a Lourdes, todos nós julgamos e a escola é um dos lugares em que o *Bullying* mais acontece. "*A gente quer que vocês aprendam coisas da sociedade*". Por isso as cenas da peça giram em torno de um discurso de raiva, de raiva dessas pessoas contra a sociedade que julga.

[9] Disponível em: https://andi.org.br/dicasparacobertura/qual-a-diferenca-entre-adolescente-e-jovem/. Acesso em: 4 nov. 2021.

UM PASSO DE CADA VEZ

Você me mata ou me abraça? A decisão é sua.

Repetimos, em coro, algumas vezes essa fala. A ideia foi treinar a fala em coro, pois esta seria a fala final da peça, dita por todas ao mesmo tempo. Já nas primeiras repetições, foi possível perceber o coro, todas, praticamente, na mesma energia e mesma velocidade. Confesso que fiquei um pouco impressionada. Exercícios como esse são realizados em processos teatrais para unir o grupo, colocá-lo em sintonia e essa experiência foi fácil!

Ao mesmo tempo em que há uma relação de poder que se estabelece entre as presidentas e o resto do grupo, causando certa distância e certa hierarquia, o grupo consegue entrar em harmonia. Para que esse exercício seja bem efetuado, é preciso estar atenta ao corpo da outra ao seu lado, é preciso escutar a fala da outra, antes mesmo que ela se inicie, para que todas possam falar, ao mesmo tempo, aquela mesma frase.

TIMIDEZ

Depois do exercício em grupo, a Lourdes falou um pouco sobre timidez. "*Não somos nós que vamos fazer vocês perderem a timidez*". Algumas ainda estavam bastante tímidas... outras já tinham deixado a timidez para lá. A Maria me chamava a atenção. Ela é a vice-presidenta do clube... Participou do clube de teatro no ano anterior, é uma das que mais tinha experiência teatral. Ao se dirigir ao grupo, como líder, era supersegura. No entanto, nas improvisações teatrais, ela se mostrava bastante desconcertada, perdia o foco e começava a dar risada, e a olhar para "o público" em busca de apoio. Talvez fosse timidez. E aí também tem a Anna. Ela estava em um processo. A timidez à flor da pele, mas a vontade de participar. Não sei dizer quais eram suas perspectivas, mas me parecia que ela sempre queria mais. No entanto, na hora de se abrir, ela recuava.

Um passo de cada vez...

Esse foi o dia da distribuição das personagens. A Lourdes disse que ela e a Maria escolheram as personagens para cada uma, de acordo com a maneira como vínhamos nos desenvolvendo nas atividades. Fiquei um pouco incomodada. Não seria um clube juvenil um espaço para elas discutirem a escolha dos papéis juntas? Quem quer ser qual personagem? Nem

sabíamos, exatamente, quais eram as personagens ou mesmo a proposta... Poderia eu, na condição de participante do grupo, questionar essa decisão? Ou eu estava ali apenas para participar, claro que já interferindo, mas não tão incisivamente?

Mais uma vez, podemos perceber um modelo de reprodução das relações de poder que se estabelecem dentro da escola, essa forma autoritária, centralizada, na qual as professoras propõem e as alunas aceitam. Por outro lado, César nos faz refletir: ***lendo Rancière, coloco-me a pensar que também é um modelo de reprodução do teatro, do cinema, da arte de modo geral. O teatro como a arte de representar e a representação como modelo ideal... talvez nunca aprendamos nada, só fazemos circular sempre os mesmos afetos, as mesmas formas...***

NÃO SE ESCREVE TESE SOZINHA

Fiquei mais incomodada ainda, quando, na distribuição dos papéis, percebemos que algumas personagens tinham falas longas e outras falas bem curtas. No texto que nos enviaram, existiam apenas as personagens Gay, Gorda, Lésbica, Puta, Negra, Nordestina, Umbandista, Transexual, Indígena, Cega, Depressiva e Anoréxica. Além destas, as personagens "Pessoas" de 1 a 9. Essas "pessoas" tinham como fala apenas uma palavra. Já as "personagens principais" tinham duas falas: um texto longo e um menor. Nesse dia, a Lourdes e a Maria reorganizaram as falas, passando para as "pessoas" as falas menores das personagens principais. Senti que algumas meninas ainda assim ficaram incomodadas por terem apenas uma fala curta. Já eu, ganhei uma fala longa, a indígena. Fiquei pensando na escolha das meninas para os papéis. Algumas pessoas, que eu julgava estarem indo muito bem, receberam papéis menores.

No fim do clube, fui falar com a Lourdes. Disse que a Franca,[10] por exemplo, estava indo muito bem, e outras também... Que eu renunciaria ao meu papel maior sem problema. Então, a Lourdes disse que era porque a Franca era muito engraçada, que teria problemas para interpretar um papel de raiva. Tentei conversar com ela sobre as várias formas de como podemos expressar raiva. Que não existe apenas uma e que, como estávamos trabalhando com estereótipos, tentando problematizá-los, seria bacana problematizar a raiva também, dando várias caras para essa raiva. Ela, então, chamou a Franca e perguntou se ela queria trocar de papel comigo e ela aceitou imediatamente!

Confesso que fiquei também um pouco incomodada. Eu tinha ficado apenas com uma fala curtinha. Seria um devir-adolescente passando por mim? Ou apenas meu ego de atriz? Passou... Não só de protagonistas se faz o teatro. A professora que habita em mim ficou mais feliz em ver Franca, a engraçada, se indignar como indígena.

[10] Uma homenagem à Franca Cohen (Vilela, 2013)

Perguntei para a Heliete,[11] uma das meninas negras do grupo, qual papel ela tinha ganhado. Ela me respondeu “Negra”, e fez aquela cara de “**e poderia ser diferente?**”. Ainda penso sobre isso. Uma das meninas é bem gorda. E adivinha? Ela ficou com o papel “Gorda”. Não sei o que isso significa, ou se precisa ter algum significado, mas mesmo uma peça que se traduz como um grito contra estereótipos, reproduz esses mesmos estereótipos na escolha das personagens.

Depois da distribuição dos papéis, a Lourdes passou um vídeo que falava que não existem personagens pequenos, apenas atores pequenos, buscando incentivar cada uma a valorizar a sua personagem. Eu concordo com essa ideia, como atriz. No entanto, acredito que em um espaço como o clube juvenil, seria bacana se todas pudessem ter as mesmas oportunidades ou, ao menos, participassem das decisões, como um grupo.

A Lourdes também falou sobre a possibilidade de mudança nas falas. Cada uma de nós poderia adaptar o texto com outras palavras, mas essa mudança deveria ser comunicada a ela e à Maria, para que elas autorizassem e passassem as alterações para todo o grupo.

Assistimos a outro vídeo, tratando sobre como ler o texto de modo natural.
Por fim, fizemos a leitura do texto, cada um com a sua personagem.

[11] Uma homenagem à Heliete Moreno (Wielewski; Palaro; Wielewski, 2013).

TEATRO NÃO SE ENSINA, TEATRO SE APRENDE

Há dias que pareço perceber poucas coisas nos encontros; outros dias, várias me chamam a atenção. Este foi um dia com várias atividades, mas pouco ficou para mim.

A Lourdes começou o encontro dizendo: "*Não podemos ensinar o teatro realmente, porque senão teríamos que ser mais rigorosas*". Acho que não prestei atenção no que ela falou depois, pois fiquei com isso na cabeça. Então, quer dizer que tem um jeito certo de "teatralizar"? Então, quer dizer que não estávamos fazendo teatro realmente? Estávamos brincando de teatro?

Parece-me que, em certos momentos, temos modos pouco arteiros ou, como diria César, pouco artisteiros de se falar em arte e da arte, particularmente, no e do teatro. Pergunto se um modelo pedagogizante de pensar as relações (na escola) dominou esse modo mais arteiro de se colocar diante da vida.

Concordo com a Lourdes que não podemos ensinar o teatro realmente, mas não no sentido do rigor. Venho pensando em outra direção... Montoya (2015, p.34) nos lembra que "es común en los planeamientos de los grandes maestros del teatro la premisa de que el arte del actor no se puede enseñar, solo se puede aprender [...]". E não porque é difícil ou necessário um ensino rigoroso, mas porque o aprendizado se dá no acontecimento, na vivência de cada um, no *poner el cuerpo*. Talvez o teatro se aprenda sem um mestre explicador, mas não sem um mestre.

Quando recobrei a "consciência", a Lourdes estava falando sobre a relação atriz e personagem. "*Nós mesmas não nos conhecemos totalmente. Para ser um personagem, temos que sair de si*". Como sair de si? Como deixar-se a si mesma para ser outra? Então, ela disse que algumas meninas estavam desconfortáveis com os papéis que ganharam, e disse: "*O personagem não é você, não é um espelho. Não demos esse personagem, porque você é isso. Eu não sou aquilo*". Acho que essa fala veio na direção do relato do último encontro, da distribuição dos papéis e de alguns estereótipos entre atrizes e personagens.

Percebo que daqui sai uma discussão sobre atriz/personagem/pessoa/ser-estar no mundo. Para essas meninas, representar um papel parece significar emprestar seu corpo para uma outra, totalmente, diferente de si. Quando me parece, que o que fazemos é recriar-nos a partir da proposta de uma personagem. Se eu fosse ela, como eu seria? Ao emprestarmos nosso corpo a uma personagem, emprestamos também nossa capacidade de criação, de reinventarmo-nos, emprestamos nosso entendimento sobre a vida daquela personagem. De fato, não é um espelho, mas poderia ser uma espécie de caleidoscópio, uma infinidade de micro espelhos refletindo partes outras de nós mesmas, compondo uma personagem.

- - -

Começamos, assim, as atividades do dia com um aquecimento corporal em círculo e, então, a Lourdes me chamou e perguntou se eu poderia fazer com o grupo alguns exercícios de aquecimento vocal, enquanto ela escrevia trava-línguas na lousa. Eu fique superfeliz, pois, pela primeira vez, ela me pediu ajuda. Propus alguns exercícios de respiração e de aquecimento das cordas vocais e nos músculos faciais para, então, treinarmos os trava-línguas.

Em seguida, a Lourdes nos perguntou se havíamos decorado nossas falas e a maioria já tinha decorado pelo menos alguma parte delas. Assim, ela propôs um exercício de concentração e foco. Todas nós, ao mesmo tempo, fomos repetindo em voz alta nossas falas. O objetivo era nos concentrarmos na nossa própria fala, mesmo com todo o falatório ao redor.

- - -

Os próximos encontros foram *apenas* ensaios da peça. *Repetir, repetir, até que seja diferente*. Alguns ensaios foram de 15 minutos, durante o almoço, outros depois da aula. Quase todo dia tinha um ensaio. Tentei participar de todos (aqui agradeço à CAPES pelo financiamento dessa pesquisa e por me permitir dedicar "apenas" à pesquisa durante a maior parte do doutorado). Perdi-me na quantidade de encontros. Em alguns dos ensaios, estavam todas; em outros, apenas algumas pessoas... Ou, ainda, ensaios individuais para ajudar alguém com mais dificuldade.

Chegou o dia de apresentarmos a peça na escola, no dia da Culminância, um evento para que todos os Clubes Juvenis apresentassem o trabalho desenvolvido durante o semestre. Aquela primeira ideia de apresentar para um público de dez pessoas, foi modificada. Apresentamos para uma sala cheia, com aproximadamente 50 cadeiras e mais algumas pessoas em pé. Nesse dia, fizemos duas sessões com a "casa cheia". Para isso, mobilizamo-nos e confeccionamos vendas. Várias das meninas fizeram algumas ou levaram tapa-olhos que tinham em casa. Eu fiz também.

Você me mata ou me abraça? A decisão é sua.

A reação do público foi incrível. Emocionante.

Quando o público tirava as vendas, estávamos espalhadas pela sala, de braços abertos. Nos primeiros segundos, o estranhamento. E, então, parece que a fala "*Você me mata ou me abraça? A decisão é sua*", ressoava, e uma a uma, as pessoas da plateia se levantavam para abraçar as atrizes. Algumas lágrimas escorriam tanto dos olhos de adolescentes, quando de adultos.

A reação das atrizes foi ainda mais incrível. É, realmente, emocionante apresentar um trabalho que envolve a plateia. Afinal, o teatro se dá na relação com o público. Grotowski (1992, p.26-27) nos pergunta se pode existir um teatro sem público e ele mesmo responde: "*Por lo menos se necesita un espectador para lograr una representación. Así nos hemos quedado con el actor y el espectador. De esta manera podemos definir el teatro como lo que 'sucede entre el espectador y el actor*'".

- - -

Alguns meses depois, eu já não estava mais acompanhando o clube, aconteceu o **ESQUIZOarte – V Seminário do Im@go**, que contava com a Esquizomostra, espaço que acolheu diferentes modos de produção artística. Eu convidei o grupo e, com o apoio da direção da escola, fomos apresentar a peça na Unesp,[12] tendo como público graduandos, professores e pesquisadores em Pedagogia, Matemática, Educação Matemática, e tantos outros, inclusive os familiares de várias das alunas, que não puderam ir assistir à peça na escola. Além dessa segunda apresentação, o grupo foi convidado pela Secretaria de Educação do Município de Rio Claro a apresentar a peça em um evento da Prefeitura, mas eu estava viajando e, infelizmente, não pude participar.

Os abraços, ao final de cada sessão, estavam cheios de emoções. Lembro-me da apresentação na Unesp, na qual os pais de uma das alunas, que representou a Gorda, vieram me abraçar, chorando muito. Disseram que ficaram muito impactados com a fala da filha. Ali me senti como uma mulher professora, atravessada por um *devir-meninascente*.

- - -

A seguir, o texto teatral. Aproveito para dizer que as ilustrações foram criadas pela minha querida amiga **Mari K** (Mariana Kauchakje). Ela que foi minha companheira no teatro, minha amiga desde a adolescência, a mais esquerdista das amigas daquele grupo de oito, coordenadora nacional do MTST[13] (pensa num orgulho), dona de uma força e de uma fragilidade que se completam e que fazem dela uma alegria só. Ela que dança, quando vê os primeiros raios de sol entrarem pela janela e que também dança para espantar os dias cinzentos curitibanos. Ela que é vegetariana e que me ensinou as maravilhosas alternativas à carne em um churrasco.

[12] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
[13] Movimento dos Trabalhadores Sem Teto.

VOCÊ ME MATA OU ME ABRAÇA?

(Cenário escuro, plateia localizada no centro da sala, espectadores vendados).

PUTA – Vocês estão enxergando alguma coisa? Não? (riso irônico). Pois saibam que é com vocês mesmo que eu estou falando, queridos cidadãos de bem. Talvez agora vocês saibam como eu me sinto todo santo dia, como se eu fosse inferior por ter nascido mulher e ser feita de ofensa para o gênero oposto. Fragilizada, desrespeitada e impotente. A ignorância paira na cabeça das pessoas, e eu que pago o preço, sendo forçada a me privar dos meus próprios gostos, para evitar assovios, cantadas que me dão nojo e comentários do tipo: *"Se usou roupa curta, é porque pediu."*, *"Batom vermelho é coisa de puta"*, *"Age dessa forma, e ainda acha que merece respeito" "mulher não serve para esse tipo de trabalho ou responsabilidade"*.

NEGRA – Alguém está vendo alguma coisa? Não? Então, agora talvez vocês tenham a mínima noção de como eu me sinto sempre que saio. Sempre, sempre, sempre! Não me lembro de uma única vez em que não fui inferiorizada. Perdi as contas de quantas vezes levei enquadro da polícia sem justificativa digna, de quantas me pediram para revistar meus bolsos ao sair de uma loja, de quantas vezes guardaram o celular, quando me aproximei e de quantas vezes minha cor foi usada como sinônimo de trabalho malfeito ou

criminalidade. Tudo isso sem contar com os comentários: *"Preto tem que ficar na favela mesmo"*,

"Tinha que ser preto pra fazer uma merda dessas",

"Branco também sofre racismo inverso",

"Tudo isso é drama, só sofre preconceito

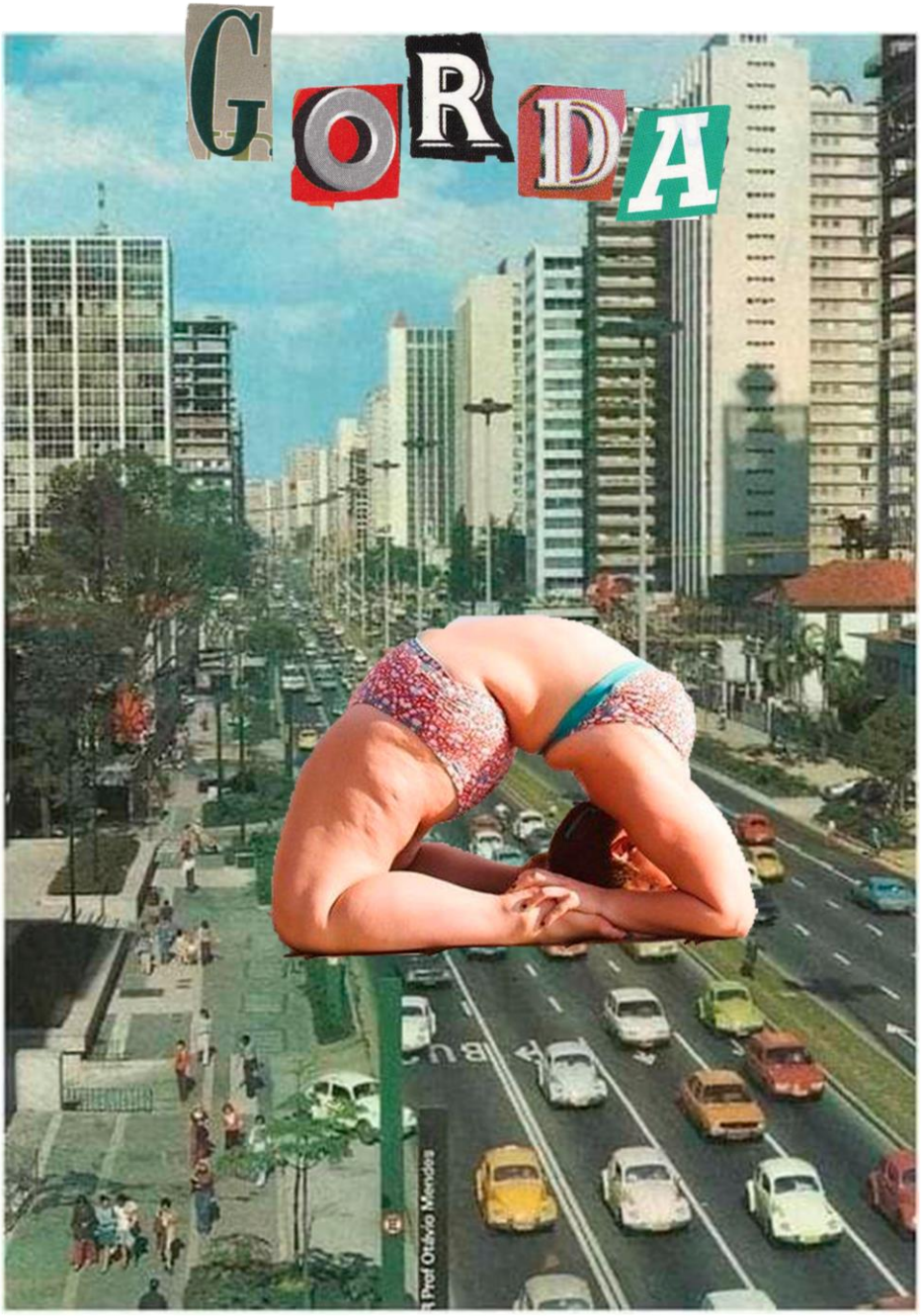
quem se vitimiza".

GAY – Vocês estão vendo alguma coisa? Não? Será que agora vocês conseguem ter empatia pelo inferno que minha vida foi transformada? Todo lugar que eu frequento inclusive minha própria casa tem alguém pra apontar o dedo na minha cara e julgar meu jeito de falar, meu jeito de andar e até meu jeito de dar risada. Qual é o problema de vocês para humilhar até a minha forma de demonstrar felicidade? O que vocês têm na cabeça para ficar cuspindo por aí que *"ser veado tudo bem, mas ser afeminado já é demais"*, que *"só é baitola quem não apanhou direito, quando era criança"* "prefiro um filho MORTO a um filho gay".

NORDESTINA – Alguém aqui está enxergando alguma coisa? Não? Quem sabe, dessa forma, vocês tenham noção de como eu me sinto desde que eu cheguei aqui. Completamente discriminado, sofrendo nas garras da xenofobia dia após dia, até porque *"nordestino é gente vagabunda que vem roubar oportunidade de quem nasce na região Sudeste"*, que somos preguiçosos e, também, porque a única coisa boa da minha terra são os presídios, mas quando chega a temporada de férias, não pensa duas vezes antes de ir visitar nossas praias.

UMBANDISTA – Vocês estão enxergando alguma coisa? Não? Talvez agora vocês saibam qual é a sensação de estar rodeada de gente que só sabe fazer comentário destrutivo e sem fundamento a respeito da religião alheia! Passa o ano todo falando que orixá é coisa do diabo, vive apontando o dedo e dizendo que gente da minha laia vai para o inferno, e não perde a oportunidade de comentar *"lá vai a macumbeira"*, quando eu passo. Mas, quando chega o fim do ano, não perde a oportunidade de pular as ondinhas de Iemanjá para receber bênçãos. Sinceramente, vocês me enojam!

GORDA – Vocês estão enxergando alguma coisa? Não? Talvez, nesse momento, vocês tenham a mínima noção do sentimento de inferioridade que me é proporcionado todos os dias. Desde quando me entendo por gente, “gorda” é a primeira palavra usada para me descrever, o que não costumava me ofender. Até eu descobrir que deveria. Em casa, eu sofro com um pai que é obcecado pelas estatísticas dos programas de TV, e usa isso para praguejar meu corpo, dizendo que não me cuido, e logo, logo terei diabetes. Na escola, eu carrego o fardo de ter que escutar adjetivos, como *“baleia”*, *“rolha de poço”*, “ser assim faz de você nojenta” e *“gorda escrota, não pode usar roupa curta tem que agradecer se alguém quiser te estuprar”*.



CEGA – Vocês estão vendo alguma coisa? Não? Pois é assim que me sinto todos os dias da minha vida, sem ter uma amostra do que são as coisas ao meu redor! De como são as feições, as emoções das pessoas. Vivo apenas enxergando o vazio. É assim que me sinto, quando preciso sair de casa, me sinto assustado, como medo daquilo que está por perto, mas não consigo ver. Agora vocês sentem como é saber que algo está em ação ao seu lado, mas tudo o que você tem é o tato e a audição? Sentem como é difícil? Como é agonizante?! Pois é assim que vivo todos os dias!

TATUADO – Vocês estão enxergando algo? Não? Então devem estar sentindo o que sinto sempre que procuro emprego e as pessoas me acham estranho apenas por ter tatuagens. Um desenho no meu corpo não significa nada! Não significa que sou uma pessoa ruim, desleixada ou qualquer personalidade que se é criada sem razão apenas por minha aparência. Uma tatuagem não vai mudar quem sou e muito menos mudar meus pensamentos. Ainda tenho sonhos e objetivos. Mereço respeito assim como todos também merecem.

INDÍGENA – Estão enxergando alguma coisa? Não? Eu sei, é sempre assim! Roubaram nossas terras e nos transformaram em pessoas invisíveis na sociedade, fomos roubados e nunca ganhamos mérito de nada. Todos fecharam os olhos para nós, para a origem do nosso país. Roubaram nossas terras e calaram a nossa voz! Agora será que conseguem entender que estamos no escuro? Merecíamos um pouco mais de consideração, de conhecimento, afinal todos vocês estão na nossa casa, nosso berço, mas tudo o que recebemos foi a capa da invisibilidade!

LÉSBICA – Alguém está vendo alguma coisa? Não? Talvez agora vocês saibam como eu me sinto na maioria dos lugares que eu frequento. Ninguém aqui imagina o quanto é cruel viver em um sistema que prega a heteronormatividade. Ninguém aqui tem noção do quanto eu já me senti marginalizada e perseguida por, simplesmente, amar alguém como eu. Ninguém aqui tem noção de como é assustador entrar um barzinho de mãos dadas com a pessoa amada e ouvir pessoas te chamando de doente, dizendo que tudo isso é para chamar atenção e fazer graça, e falando que eu só sou assim, porque nenhum homem me pegou de jeito ou, ainda, servir de fetiche para desconhecidos, isso é nojento!

TRANSEXUAL – Alguém aqui está enxergando alguma coisa? Não? Quem sabe, dessa forma, vocês tenham noção da sensação de rejeição que me rodeia constantemente. Não é por eu ser trans, que eu só pareço com o *“gênero que eu quero ser”*, ou que eu sou uma *“armadilha que quase engana”*. Eu sou muito mais que um fetiche, ou um estereótipo de prostituição, e mesmo se eu fosse, o que vocês têm a ver com a minha identidade de gênero?

DEPRESSIVO – Vocês enxergam algo? não? Então, agora devem sentir e entender o que eu sinto, quando dizem que “tomo remédio por frescura” ou “que não saio do quarto, porque sou preguiçoso”. Conseguem sentir agora que, quando preciso de ajuda, tudo o que vejo é escuro e tudo que recebo é o vazio, pois nem todos são pacientes o bastante para ficar ao meu lado, quando eu não sinto vontade de fazer as coisas que costumava amar. Ou, ainda, quando não acreditam que eu esteja deprimida até porque passei o dia sorrindo.

ANORÉXICA – Vocês estão enxergando alguma coisa? Não? Eu sei, é sempre assim, todos são deficientes visuais, quando o assunto é beleza, quando postam publicações nas redes sociais sobre modelo de corpo me sinto, psicologicamente e fisicamente, destruída por achar que meu corpo não é bonito o suficiente, começo a desenvolver distúrbios alimentares e nenhum de vocês se preocupam em me ajudar; continuam depositando lixo em forma de palavras em todos os lados. É assim que me sinto: no vazio e no escuro.

PUTA – A cada dois minutos, cinco mulheres são agredidas violentamente, e mais de vinte milhões de mulheres brasileiras já receberam comentários desrespeitosos na rua.

GAY – Mais de cinco milhões de crianças não possuem o nome do pai registrado, e vocês, realmente, insistem em achar que são os homossexuais que estão acabando com família brasileira? Ah, me poupem!

TRANS – O Brasil é responsável por 50% dos casos de morte por transfobia no mundo todo. Vocês têm noção de que vivemos no país que mais mata pessoas por elas serem quem elas são?

NEGRA – A cada dia 23 minutos, um jovem negro é morto no Brasil, totalizando 63 vidas perdidas por dia, 1.878 óbitos por mês, 22.852 por ano. Vocês ainda acham que tudo isso é "mimimi"?

LÉSBICA – O que vocês chamam de opinião própria, não tem fundamento nem argumento, e culmina na morte de muita gente inocente. Opinião é muito diferente de discurso de ódio!

UMBANDISTA – O preconceito é um mal que está enraizado em nossa sociedade e vocês insistem em se fazerem de cegos, negando a existência do sofrimento injusto de muitos!

NORDESTINA – Sempre que você tampa seus próprios olhos ao presenciar alguma discriminação por estereótipo, você também é responsável pelo atraso que o preconceito acarreta a nossa sociedade, porque isso é problema de todos!

DEPRESSIVA – Todos os dias pessoas morrem por ter depressão e todos nós fechamos os olhos, como se a vida dessas pessoas não fizesse a diferença.

PESSOA 1 – Machismo.

PESSOA 2 – Racismo.

PESSOA 3 E 4 – Homofobia.

PESSOA 5 – Transfobia.

PESSOA 6 – Xenofobia.

PESSOA 7 – Gordofobia.

PESSOA 8 – Discriminação religiosa.

PESSOA 9 – São problemas reais, que matam pessoas reais. Só não vê quem não quer.

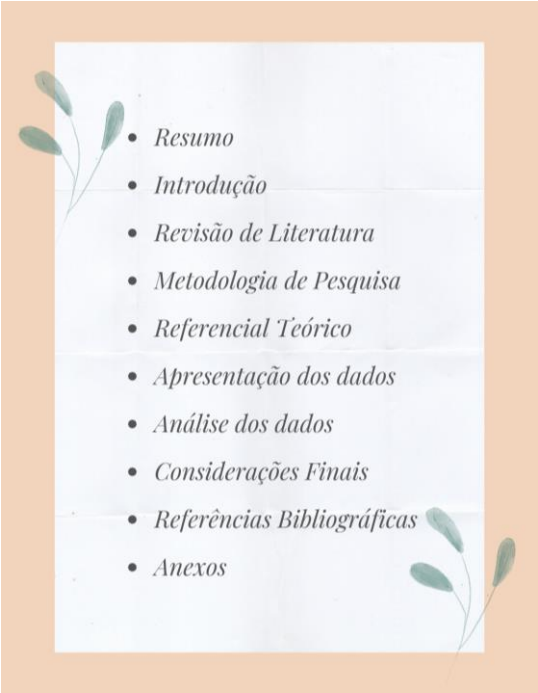
TODAS – Você me mata ou me abraça? A decisão é sua.

Caso você tenha optado por ler a tese seguindo os links, deixo você com as possíveis aberturas para que você me ajude a compô-la:

ABERTURA

No entanto, se você optou por ler o texto em sequência... ainda tem um bocado pela frente!

PERCALÇOS



"Mi cuerpo es un campo de batalla"
(Gastón Leandro Ezequiel Vásquez)

Nossa cultura acadêmica foi moldando uma forma de apresentação de pesquisa que gira em torno dos itens ao lado. Um modelo claro e objetivo de apresentação de uma pesquisa que, no caso do doutorado, leva em torno de quatro anos para ser finalizada e publicada, no meu caso, cinco. Quanta coisa acontece em cinco anos, não? E pensar que, tradicionalmente, apresentamos tudo isso muito bem-organizado, como se o processo tivesse sido linear.

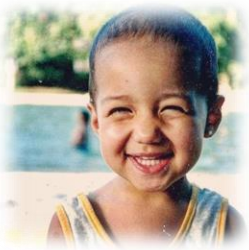
Que loucura!

Muitas vezes, em minha trajetória acadêmica, durante a leitura de teses e de dissertações, pensava: "*Só eu tenho essa dificuldade enorme em escrever? Em analisar os dados? Em ir a campo?*". "*Só eu encontrei um referencial teórico para dialogar com meus dados depois que já os tinha 'produzido'?*" Essas e outras inúmeras questões, relacionadas aos percalços da pesquisa, continuaram me acompanhando durante este processo.

Talvez seja porque esta pesquisa esteve repleta de percalços desde o início... Pensava em acompanhar um grupo de teatro durante dois semestres letivos: o primeiro semestre seria destinado a sentir o grupo, a acompanhar o trabalho que estava sendo feito na escola, sendo que, para o segundo semestre, a intenção seria propor um trabalho "envolvendo Matemática". No entanto, na última semana do primeiro semestre, a diretora da escola, em que acontecia esse grupo de teatro, informou-me que eu não poderia continuar o acompanhamento, pois nenhuma pessoa de fora da escola estaria autorizada a estar junto aos estudantes nesse espaço dos Clubes Juvenis (ainda falarei sobre eles...).

SHUAAAAAA banho de água fria, mas vou dizer... hoje, morando no Sertão nordestino, reconheço o valor da água fria!

Foi a Clarinha quem fez essa ilustração. Seus desenhos me acompanham desde que ela era pequenina assim, como nessa foto. Ela está com o cabelo curtinho porque tinha tomado um banho de verniz e tivemos que raspar, mas foi com esse mesmo sorriso que a encontramos ensopada... só se via o branco dos olhos e dos dentinhos! Hoje ela é uma mulher maravilhosa! A Clara é uma alegria de irmã!



Isso sem contar todas as questões pessoais que influenciaram, diretamente, no desenvolvimento dessa pesquisa. Em um único ano, mudei para *minha casa minha vida*, na qual morei por um mês e fui para a Argentina, onde fiz um estágio de cinco meses na Universidad Nacional del Sur, em Bahía Blanca. Uma cidade incrível, aulas de: espanhol, inglês e italiano; aulas de: literatura, teatro e estética, novos amigos... Nesse período, fui e voltei de João Pessoa em um fim de semana para prestar o concurso do Instituto Federal da Paraíba (meu sonho de emprego). Terminei o período do estágio na Argentina, voltei para o Brasil, qualifiquei o doutorado, voltei para a Paraíba para a segunda fase do concurso e, dois dias depois, embarquei para a Itália, para realizar o doutorado sanduíche na Università degli Studi di Milano-Bicocca, em Milão. Um país completamente novo, frio, uma língua que eu falava menos que o básico. Aulas de italiano todos os dias, estudos de uma teoria nova e impactante, novos amigos... Dia 27 de dezembro, saiu a convocação do concurso! EU PASSEI!!! Dia 10 de janeiro, eu estava retornando para o Brasil, deixando para trás a finalização do sanduíche, para assumir o emprego que sempre quis, no estado em que sonhava. Uma nova mudança, 2.600 Km, e, quando eu estava começando a entrar no ritmo: trabalho, doutorado, casa, novos amigos...

Com tudo isso e com tantas outras questões que fazem parte da vida de uma jovem pesquisadora, desde o princípio estive com dificuldades em apresentar um texto linear, bem-organizado, como se tivesse sido fácil chegar a este texto. Então, optei por arriscar esse formato. Um texto que parte dos meus registros iniciais e que tenta ir ganhando forma. Um texto adolescente... Um texto que mostra algumas das escritas que optei por deletar (não todas, pois ficaria impossível a leitura). Riscos e rabiscos, trocas de palavras, ideias que vão sendo elaboradas... Textos curtos que buscam acompanhar certa dinâmica do acontecimento, que assumem a duração daquilo que consegui produzir com as alunas, fazendo teatro na escola.

Opto por trazer os questionamentos que me foram aparecendo e algumas mudanças de perspectivas, o que não deu certo e o que não estava previsto, mas acabou dando certo. Ideias que foram se transformando. Além de pessoas que foram me ajudando a pesquisar na diferença. Ao menos *essa* pesquisa não foi feita somente por mim, está cheia de outras e de outros. E por outras e por outros não falo dos tantos autores com os quais dialogo e cujas produções estão lá nas referências bibliográficas. Essas outras e esses outros são as/os colegas do I-m@go (grupo de pesquisa do qual faço parte), as amigas e os amigos, o orientador em conversas de orientação e, também, a família, que sempre se envolve em minhas produções acadêmicas e artísticas e que quase nunca ganha a notoriedade das citações...

Este carimbo foi produzido pela minha querida amiga **Mirelle do Valle.**
Decidi manter a palavra tese no carimbo, mesmo para o livro, pois ele foi desenvolvido especificamente para o trabalho colaborativo que envolveu a produção da tese.

A **Mirelle** é uma das minhas amigas mais antigas, ainda da época da escola. De um grupo de oito amigas, ela foi a primeira a casar e também a primeira a nos presentear com um sobrinho, o Matheus! Arquiteta das pernas grossas (dizíamos que, se morássemos em uma floresta, a cabana dela seria a mais alta), com o coração enorme e o sorriso mais fácil que já tive o prazer de ver atrás de uma fisionomia brava.

Aproveito esse texto para pensar sobre meu maior percalço na pesquisa: a Matemática. Muitas vezes, em um Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, escutamos: "E onde está a Matemática na sua pesquisa?". Outras vezes, a pergunta não se efetiva, mas ressoa de um modo velado. Essa pergunta me assombrou por muito tempo.

Educação Matemática.

A Matemática está no nome.

No entanto, me pergunto:

É preciso **Matemática** para falar de (Educação) Matemática?

É fácil ver que[14] a Educação Matemática aguenta toda a Matemática que você ou eu sejamos capazes de criar. E o que mais?

Perguntar "e onde está a Matemática na sua pesquisa?", é partir de uma definição de Matemática, é delimitar um modo de pensar a Educação Matemática. Fernandes (2016, p.322) alerta que:

> A Educação Matemática parece, então, se efetivar por meio do estabelecimento de um conjunto de atribuições próprias, elementos que apenas a ela competem. Esse conjunto manifesta-se por meio dos mais variados agentes e formas: uma representação que se faz no domínio dos objetos dos quais a Educação Matemática pode produzir um movimento de palavras; nas posições subjetivas que autorizam aqueles que dela podem falar, no campo de produção e subordinação dos discursos por elas produzidos; e nas possibilidades de aplicação e ramificação desses discursos a outros domínios. A efetividade toma, portanto, os contornos da *eficiência*: fazer algo de maneira *certa*, mas tendo o dever ou obrigação de fazê-lo. A institucionalização tece uma Educação Matemática com o tecido do *dever* e, por isso, com as cuidadosas tramas e fios do poder.

É essa institucionalização que tenta impor uma fronteira bem definida para a Educação Matemática, talvez numa tentativa, inclusive, de se fortalecer como área. Poderíamos, então, pensar em que jogo de forças vigoram, quando nos perguntamos pela Matemática em nossas pesquisas. Essa se consolida, portanto, como uma problemática da área.

Nessa perspectiva de ser questionado sobre o modo como a Matemática aparece nos trabalhos do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), Garnica (2018, p.83) levanta os questionamentos: "o que queremos dizer quando dizemos 'Matemática', ou seja, quais nossas concepções acerca do que é 'Matemática'"?

Essas questões poderiam evidenciar uma fragilidade do trabalho, que se transformou em potência, pois esse trabalho se fez sim na fragilidade, na busca, no processo, nos encontros... Concordo com Fernandes (2016, p.323), quando diz que "devemos, como educadores

[14] *É fácil ver que...* Expressão muito utilizada em textos da dita Matemática Pura, em demonstrações de teoremas e de resultados. No entanto, nem sempre, muito menos para todo mundo, *é fácil ver que...*

matemáticos, propor incansavelmente rascunhos dessa prática social". Nesse sentido, percebo que colocar uma luz sobre essa discussão é uma opção que faço dentro da política de escrita que venho construindo: um trilhar do meu próprio movimento enquanto mulher, pesquisadora e professora de Matemática...

Por outro lado, o professor **Roger Miarka** fez-me pensar se esta é, de fato, uma preocupação da minha pesquisa, ou se é uma preocupação, porque a pesquisa está sendo defendida no território da Educação Matemática. Percebo, com esta provocação, que a preocupação nasce sim com a tentativa de defender meu trabalho dentro deste território. No entanto, eu fracasso. Fracasso, porque as fissuras que vão se apresentando, de repente, arrebentam a fronteira e eu me vejo obrigada a abandonar a Matemática. Quanta matemática suporta este trabalho?

O **Roger** para mim é um desses encontros felizes e esta foto diz muito sobre ele. Um homem sério, com o sorriso escondido atrás de um olhar doce. O corpo forte de quem se preocupa com a saúde e com a beleza. O turbante, no deserto, traduz o espírito livre e aventureiro, sempre disposto a maluquices científicas.

Em um primeiro momento, senti que esse abandono me foi imposto, porque não tive a oportunidade de propor ao grupo um trabalho teatral, a partir daquilo que eu pensava serem ideias matemáticas. Estava ainda pensando na definição. No entanto, ao ser arrastada pela experiência de estar com um grupo de alunas e de alunos, fazendo teatro em uma escola, percebo, justamente, ao abandonar a essência da Matemática, sua potência.

Efetivamente, e declaradamente, meu campo de investigação não foi um espaço formal de ensino e aprendizagem de Matemática e não defendo uma hipótese relacionada ao teatro como uma ferramenta de ensino e aprendizagem de Matemática. No entanto, as fissuras desse processo me levam para um espaço outro de ensino e aprendizagem, ***também*** de Matemática.

Ao abandonar a Matemática, deparo-me com matemáticas outras que vazam da sala de aula e vão se infiltrando em todo o espaço escolar.

Se a Educação Matemática aguenta toda a Matemática que você ou eu sejamos capazes de criar, pergunto-me agora:

quanto de fissura aguenta a Educação Matemática?

Uma Educação Matemática Muda, como verbo (FERNANDES, 2016), que muda a cada nova pesquisa, que vaza Matemática, Educação, Psicologia, Pedagogia, Filosofia, História, Teatro, Escola... Assim, continuando com Fernandes (2016), prefiro pensar em uma Educação Matemática Muda, como adjetivo, que emudece frente à pergunta "E onde está a Matemática

na sua pesquisa?”. Isso porque, responder à essa pergunta, é reforçar a disciplinaridade, quando o que se apresenta nesse trabalho são as fissuras, os vazamentos, os encontros...

Ao emudecer, potencializo meu corpo. Corpo de uma educadora matemática, de uma atriz, de uma pesquisadora, de uma mulher. É com esse corpo que me entrego à pesquisa. A matemática está em mim, em meu olhar, em minha formação, em meu interesse pela educação.

Talvez um dos problemas seja esse:

pensar **A Matemática** como se ela pudesse estar separada do resto da escola...

ou pior, como se ela pudesse estar separada de mim...

Voltar para **Percalços**

MANIFESTA

Primeira manifestação: o Manifesta não pode ser um texto, tem que ser um pretexto.
Eis alguns pretextos:

1. O manifesta tem que correr o risco de errar mais do que acertar. Afinal, foi errando o tempo todo que conseguimos acertar algumas coisas e aprender que é na errância que nos fazemos.

2. Não podemos nos esquecer que o Manifesta tem que falar da vida, pois, como já descobrimos, 'viver é melhor que sonhar', além do que (como ensinou Clarice Lispector), não devemos nos preocupar em entender, pois "viver ultrapassa todo e qualquer entendimento".

3. Não podemos nos esquecer que os Acadêmicos têm muito a nos ensinar, principalmente os Acadêmicos do Salgueiro, porque são criativos e alegres; os das Academias de musculação, pois eles tratam do corpo como ninguém (pelo menos cuidam bem de alguma coisa); os da Academia de Futebol, como diria Fiori Giglioti, pois são a alegria do povo; os da Academia Brasileira de Letras, pois eles conseguem viver bastante; e até mesmo os das Academias, Universidades e Institutos de Pesquisa, pois também é necessário aprender e reproduzir, no desejo de acreditar que fazemos alguma coisa realmente importante, lição indispensável.

4. Não podemos nos esquecer que o Manifesta não é um manifesto, pois se assim o fosse estaria no masculino e os homens são (para nós) mais feios, arrogantes e sem graça. Já as mulheres são mais belas, interessantes e enchem nossas vidas de alegria.

5. Não podemos nos esquecer, também, que um dos pretextos do Manifesta é lembrar "mania-de-festa", pois quando a tínhamos, nossas vidas eram menos cansativas e menos estressantes.

6. Não podemos nos esquecer que o Manifesta não visa, de "jeito maneira", derrubar "verdades acadêmicas absolutas"; apenas lembrar que elas não existem.

Lição-base do Manifesta: Fica abolida a palavra "lição" que além de feia, tem cara de coisa chata e prepotente. Que se encontrem outros termos, menos duros e mais cativantes.

Por fim, não podemos nos esquecer que tudo isso é apenas pretexto e que, por isso, não pode ser institucionalizado. Se isso acontecer, ele deve ser queimado publicamente, pois se for levado 'a sério' perderá a graça, deixará de ser pretexto e corre o risco de dar certo. Aí, então... será um Deus nos acuda!!! (LEITE, 2010).

Voltar para **Manifesta**

SE EU FOSSE EU

QUANDO EU NÃO SEI ONDE GUARDEI UM PAPEL IMPORTANTE E A PROCURA REVELA-SE INÚTIL, PERGUNTO-ME: SE EU FOSSE EU E TIVESSE UM PAPEL IMPORTANTE PARA GUARDAR, QUE LUGAR ESCOLHERIA? ÀS VEZES DÁ CERTO. MAS MUITAS VEZES FICO TÃO PRESSIONADA PELA FRASE "SE EU FOSSE EU", QUE A PROCURA DO PAPEL SE TORNA SECUNDÁRIA, E COMEÇO A PENSAR, DIRIA MELHOR SENTIR.E NÃO ME SINTO BEM. EXPERIMENTE: SE VOCÊ FOSSE VOCÊ, COMO SERIA E O QUE FARIA? LOGO DE INÍCIO SE SENTE UM CONSTRANGIMENTO: A MENTIRA EM QUE NOS ACOMODAMOS ACABOU DE SER MOVIDA DO LUGAR ONDE SE ACOMODARA. NO ENTANTO JÁ LI BIOGRAFIAS DE PESSOAS QUE DE REPENTE PASSAVAM A SER ELAS MESMAS E MUDAVAM INTEIRAMENTE DE VIDA.ACHO QUE SE EU FOSSE REALMENTE EU, OS AMIGOS NÃO ME CUMPRIMENTARIAM NA RUA, PORQUE ATÉ MINHA FISIONOMIA TERIA MUDADO. COMO? NÃO SEI.METADE DAS COISAS QUE EU FARIA SE EU FOSSE EU, NÃO POSSO CONTAR. ACHO POR EXEMPLO, QUE POR UM CERTO MOTIVO EU TERMINARIA PRESA NA CADEIA. E SE EU FOSSE EU DARIA TUDO QUE É MEU E CONFIARIA O FUTURO AO FUTURO."SE EU FOSSE EU" PARECE REPRESENTAR O NOSSO MAIOR PERIGO DE VIVER, PARECE A ENTRADA NOVA NO DESCONHECIDO.NO ENTANTO TENHO A INTUIÇÃO DE QUE, PASSADAS AS PRIMEIRAS CHAMADAS LOUCURAS DA FESTA QUE SERIA, TERIAMOS ENFIM A EXPERIÊNCIA DO MUNDO. BEM SEI, EXPERIMENTARÍAMOS EMFIM EM PLENO A DOR DO MUNDO. E A NOSSA DOR AQUELA QUE APRENDEMOS A NÃO SENTIR. MAS TAMBÉM SERÍAMOS POR VEZES TOMADOS DE UM ÊXTASE DE ALEGRIA PURA E LEGÍTIMA QUE MAL POSSO ADIVINHAR. NÃO, ACHO QUE JÁ ESTOU DE ALGUM MODO ADIVINHANDO, PORQUE ME SENTI SORRINDO E TAMBÉM SENTI UMA ESPÉCIE DE PUDOR QUE SE TEM DIANTE DO QUE É GRANDE DEMAIS.

CLARICE LISPECTOR

Voltar para **se eu fosse eu**

PRODUÇÃO DE DADOS

Minhas primeiras palavras, *Produção de dados*, refletem um pouco da minha trajetória como pesquisadora. Trajetória que vem se delineando não só pela leitura, pela teoria, por: aulas, seminários, congressos e discussões nos grupos de pesquisa, mas principalmente pelo contato, contato físico mesmo (e online...), com pessoas, muitas pessoas, com abraços, cheiros, sorrisos, olhares, beijos e amor, contato com *afetos*. Na experiência de troca com essas pessoas tão diferentes, fui percebendo os diversos modos de fazer pesquisa, de conceber pesquisa. E fui buscando meu lugar ao sol, na verdade, meus lugares ao sol.

NÃO SE ESCREVE TESE SOZINHA

"E quando o segundo sol chegar?", perguntou César.

Quando o segundo sol chegar, eu vou lá fora para ver dois sóis num dia e ver a vida arder sem explicação.

A partir desse aprendizado, das diferentes maneiras de se pesquisar, há um tempo já não pensava em dados a serem coletados, como quem coleta sangue para análise. Meu trabalho sempre foi pensado com outros, com alunos, com professores, com escola, com... "Aqui, pesquisar não tem mais a ver com saber sobre, pois se trata de saber com" (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2015, p.45). Um trabalho sempre pensado no ir a campo, na relação com os outros, no inventar possibilidades de pensar teatro, educação, educação matemática, arte, escola... Nessa perspectiva, os dados nunca estiveram lá, já prontos para serem coletados e levados para casa. No entanto, eu ainda pensava em uma **produção de dados**. Pensava em um ir a campo e lá, junto a outras ~~meus~~ "~~Sujeitos de pesquisa~~", produzir dados de pesquisa a serem analisados, esses sim a serem levados para casa.

Em meio a esse processo de me constituir pesquisadora, fui acolhida pelo I-m@go (Laboratório da imagem, experiência e cri[@]ção), grupo que tem me ajudado a expandir as possibilidades dos meus pensamentos, que tem me aproximado das sutilezas da vida. No início desse trabalho, muito aflita e ansiosa pela então produção de dados, não sabia o que iria me esperar na escola. Não sabia como iria proceder. Eu sabia que queria trabalhar com teatro na escola e, de alguma forma, pensar em Educação Matemática. Tinha inúmeras perguntas.

Como vou me apresentar? O que vou propor? Como vão ser as atividades? O que vou fazer? Como vou registrar os dados? E se a Matemática não aparecer? E tantas outras...

Em um dia de muita angústia e de aflição, conversando com o César, com a calma e a tranquilidade que lhe são tão característicos, ele disse:

"*Vai. Vai e vê o que acontece lá*".

" Uma criança diz: - Afetar é *quando* aciona um ponto fraco na gente" (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2015, p.25).

Eu fui.
Fui e fiquei.
Fiquei e me afetei.
Afetei-me e pesquisei
Pesquisei e vivi.

Hoje, percebo que o convite de ir e ver o que aconteceria lá, foi um convite aos "infinitos possíveis que nos rodeiam *quando* vivemos a abertura ao afetar" (Lazzarotto; Carvalho, 2015, p.25). Fui com meu corpo, e fui afetada. Eu me permiti viver esse movimento e, na experiência desse percurso, pesquisei.

Ainda não buscava respostas, pois tinha tantas perguntas, o que eu buscava era um caminho para produzir e para inventar uma sala de aula, uma possível matemática, com aquelas alunas fazendo teatro. Buscava, antes de qualquer coisa, entender os afetos que me passam, quando estou com escola, com alunos, com matemática, com teatro, com... Descobri, durante o processo, que a ideia não era pesquisar ***como*** se dava esse espaço, mas pesquisar ***com*** esse espaço (aprender com esse espaço), com essa experiência de estar ali, constituindo relações com aquelas alunas, com aquela escola, me constituindo.

Esse aprendizado não era, no entanto, o mesmo daquele que falava Deleuze (2018a, p.31): "nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem 'faça comigo' e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo". Isso porque eu não estava ali para aprender teatro, que era o objetivo do clube juvenil. Não, eu estava ali para aprender sobre educação (matemática), sobre escola, sobre alunas, sobre mim como mulher e (também) sobre teatro. Eu estava ali para aprender o que sequer imaginava aquele grupo de alunas estar me ensinando. Sequer eu imaginava sobre o que iria aprender.

Podemos, por outro lado, fazer uma conexão com essa ideia de Deleuze (2003, p.21), quando ele diz que "nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende". Eu me propus a estar ali ***com*** aquele grupo e pude, então, pensar ***com*** eles, aprender ***com*** eles. Para Gallo (2012, p.6),

> Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções.

Eu coloquei-me por inteira, estive presente, entrei em contato, deixei-me afetar e, com isso, aprendi "com a convivência, com a presença, com o corpo todo" (Gallo, 2012, p.6). Foi, então, o convite de ir e ver o que aconteceria lá que me permitiu pesquisar ***com***, foi o inesperado que me possibilitou essa abertura e entrega.

Isso tudo já não dizia mais respeito a produzir dados, mas a produzir uma vida, um corpo, uma mulher com afetos junto àquelas alunas, a dar visibilidade ao que, em um percurso, foi tocando minha (nossa) pele, minha (nossa) existência. A pesquisa foi, então, constituída na relação, em cada encontro, na experiência da **Minha participação** em um (e com um) Clube Juvenil de Teatro em uma escola pública do interior paulista. E aí me pergunto: Seria esse um campo de pesquisa, se eu não tivesse me proposto a estar lá, enquanto pesquisadora?

Volto com a ideia de produção de dados. Me dispus a ir a campo nessa escola, com esse grupo de teatro, mas ao invés de pensar em dados, preferi pensar em um corpo. **Um campo, um corpo**. Campo que se constitui nas relações, nos acontecimentos, na experiência, na busca por afetações, matérias de expressões corporais, produção de subjetividades.

Assim, "o que antes era dado como 'ponto fraco' do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa" (Lazzarotto; Carvalho, 2015, p.27). Nessa perspectiva, o I-m@go vem e me apresentou a **Pesquisa como experiência** (LEITE, 2011), entendendo-a como um *ensaio*, uma *degustação*, operando no corpo algo de sensível, algo que ainda não é... e que também não será. Para Leite (2011, p.20), "nas degustações, sentimos cheiro, textura, paladar, temperatura, então colocamos à prova aquilo que ainda não se concluiu, ainda não é. Aquilo que está se fazendo, aquilo que poderá vir a ser".

E assim é a pesquisa como experiência, na qual o percurso metodológico se constitui no processo, como um processo. Neste caso, um processo de trabalho com teatro, com matemática, comigo como professora de Matemática/pesquisadora em Educação Matemática/atriz, e com alunas da Educação Básica. Nesse sentido, para Leite (2011, p.70),

> A ideia é de que as pesquisas se preocupem com as experiências, ou seja, nos distanciamos da noção de que as investigações são compostas por seus "experimentos" coleta de dados e análises. O que vivo nesse processo são experiências e modos de afetação e produção de sentidos, no e com o outro.

Entendo que o exercício de fazer uma pesquisa como experiência é que permite a uma "metodologia" seguir os traçados de afetações, de matérias de expressões corporais junto à processualidade que compõe a constituição de um teatro em uma escola da Educação Básica. ~~Trata-se de uma tentativa...~~ No exercício de pensar uma matemática no e com o outro. Em outras palavras, "não se trata de dados a serem analisados, nem experimentos que fazem sentidos produzidos a partir daquilo que me ocorre. São caminhos a serem trilhados, pistas a produzir, sentidos a criar, devaneios, invenções [...]" (Leite, 2011, p.70).

O que se pretende, aqui, não é capturar um modo de pesquisar, muito menos de definir o papel do pesquisador no que temos chamado de *pesquisa como experiência*. Afinal, se você tivesse ido em meu lugar participar do Maktub, essa experiência seria outra. Quem sabe tudo tivesse acontecido da mesma forma... Mesmo assim, algo seria diferente... suas afetações seriam outras. Não digo que não me preocupei com ***A M***etodologia, afinal, fui a campo, carregando o que tinha estudado sobre cartografia e as discussões do I-m@go sobre pesquisa como experiência. Dessa forma, o que se pretende, aqui, é pensar junto das noções da Cartografia e da Pesquisa como Experiência nesse processo de ser pesquisadora.

Cammarota (2021, p.E-4), que é o meu querido amigo Giovani, aquele cujos comentários aparecerão em várias partes desse texto, apresenta uma discussão que vai "da cartografia à experiência num movimento quase pendular, pensando as implicações dessas noções" para o processo da sua pesquisa de doutorado. Para o autor, a cartografia contribui apontando traços de singularidade que são produzidos no encontro com o coletivo de crianças que participaram da sua investigação. Já a pesquisa como experiência contribui "apostando num flerte com a exterioridade e com o perigo implicados na pesquisa com crianças" (Cammarota, 2021, p.E-4). O autor foi fundo na discussão para pensar tanto a Cartografia quanto a Pesquisa como Experiência, chegando em um Modo João de pesquisar. Por isso, vale a pena se debruçar na leitura do fascículo *O fora, os perigos e os mapas: o pesquisar entre o metodológico e o modal* (Cammarota, 2021). Em seu trabalho, a cartografia é pensada em três componentes, são elas: princípio de funcionamento do rizoma; modo singular de habitar o mundo; metodologia de pesquisa. A pesquisa como experiência, por sua vez, é pensada a partir dos trabalhos de Agamben (2005a), Larrosa (2002) e produções do I-m@go.

Carregando essas discussões, que já estão feitas no fascículo acima citado, juntamente com minha trajetória, percebo que não tem como dissociar da pesquisa como experiência a pesquisadora como indivíduo. A pesquisadora Hannah, menina, mulher, professora, doutora, atriz e tantas outras, trouxe consigo a bagagem de uma vida, por exemplo:

Devir-adolescente.

Esse conceito emerge da pesquisa, a partir de uma inquietação muito pessoal, em um momento no qual eu estava/estou vivendo questionamentos sobre meu próprio processo de me constituir mulher. No entanto, ao compartilhar todas essas afetações, percebo que arrasto um possível caráter identitário para outro lugar. Gallo (2003, p.76-77) afirma que "mesmo um agenciamento singular [...] não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do *muitos*, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo". Há aqui uma desterritorialização da Hannah pesquisadora, uma abertura para

pensarmos educação (matemática) ***com*** a minha experiência. É, então, uma pesquisa como experiência que se dá também no processo de escrita e de leitura desse livro. Desloco a ideia de território para a ideia de percurso, saindo da representação e da identidade para o afeto, a travessia, a experimentação, o rizoma.

Corroboro com Cammarota (2021, p.E-42), quando diz que:

> Pesquisar como experiência conecta-se com uma paixão, implica um movimento formativo do próprio pesquisador. Afirmar o pesquisador como um efeito da pesquisa implica uma dissolução da noção de sujeito ou de sujeito da experiência. É que a passividade passional, a receptividade primeira dissolve a própria cultura que nos constitui como sujeitos. A passividade passional não responde ao sujeito, mas ao *ex* e ao *periri*, ao fora e ao perigo. Ela implica, por isso mesmo, uma dessubjetivação.

Pensar uma pesquisa como experiência significa pensar na pesquisadora imersa nesse plano de experiências, trazendo consigo toda uma comunidade, seja ela acadêmica, social, familiar, escolar... Talvez aí a pesquisa como experiência se distancie da cartografia. Segundo Passos e Eirado (2009, p.123),

> a posição paradoxal do cartógrafo corresponde à possibilidade de habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação. É preciso que o cartógrafo faça a *époché* não só do eu empírico e sua atitude natural, mas também do Eu puro e transcendental que surge dessa primeira *époché*.

Contrapondo a citação acima, a pesquisadora que se dispõe a pesquisar como experiência, não busca dissolver o ponto de vista do observador, pelo contrário, é esse ponto de vista que faz da observação tão particular e, ao mesmo tempo, tão coletiva. É pura abertura e partilha da experiência que se vive e por isso é tão coletiva. Como diria Cammarota (2021, p.E-31) “a experiência devém algo infinito: o processo infinito do conhecimento”. E dentro do infinito, podemos produzir infinitas outras pesquisas a partir dessa que vos apresento. Dessa forma, chega a ser impossível metodologizar a experiência, a pesquisa como experiência arrebenta, então, as fronteiras da metodologia, vaza afetos que borram as páginas de uma tese de doutorado, uma tese adolescente, que se faz no processo. “O movimento é o de ser tocado e afetado. De certo modo, trata-se de uma passividade primeira, de um tombamento completo de um pesquisador, que perde seu poder de intervenção, precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera” (Cammarota, 2021, p.E-41-42).

Foi assim que, com a aceitação das alunas, no primeiro semestre de 2018, acompanhei o Clube Juvenil de Teatro, inicialmente, para sentir como as alunas se organizavam, na busca por criar caminhos, sentidos, matemáticas, teatros... junto ao que se(me) passava nesse processo.

Voltar para ~~Produção de dados~~

SUJEITOS DE PESQUISA

> sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é um efeito de uma ilusão. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é o efeito da história. O sujeito é o efeito da *différance*. O sujeito é uma derivada. O sujeito é ficção. O sujeito é um efeito (Corazza; Tadeu, 2003, p.11).

Depois de ler essa citação, junto a outros afetos, não consigo mais pensar em *sujeitos* de pesquisa. Coloquei-me a pensar em quem seriam eles. Antes, rapidamente, diria: as alunas e os alunos do Clube Juvenil de Teatro, mas não são elas e eles, individualmente, que constituem essa pesquisa. Somos todos múltiplos e esta pesquisa se faz na relação com o grupo e com o outro. Atentem-se à foto, a seguir:

Somos nós. Com sorrisos, timidez, alegria de quem atuou e de quem apoiou. Com sensações. Somos um corpo de forças vivas, um corpo que se constituiu no processo, nas relações, nas amizades e, também, nas brigas. Nas presenças e nas ausências. Somos muitas meninas. Somos dois meninos. Aqui, "[...] o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos" (ROLNIK, 2016, p.12).

Não há como pensar apenas em sujeitos. É nesse corpo que penso.

- - -

Sobre a citação no início deste fragmento, o **César** disse: "*Sempre que leio esse texto da Sandra e do Tadeu, fico pensando, se eles dizem que ele não existe, por que também dizem "o sujeito é...*"?"

Não sei por que eles dizem isso, mas entendo que o sujeito não existe a priori como sujeito de pesquisa. Essas alunas estavam na escola fazendo teatro, independente de mim e da minha pesquisa. Eu as busquei... e nossa relação tem me permitido pesquisar.

César Leite, mas bem que poderia ser César de Leite. Conversar com ele é, realmente, deleitar-se na filosofia, educação, política, casos de família, dores e amores. Orientador e desorientador da minha trajetória como pesquisadora. Foi ele quem me perguntou: *o que te doutora?* Com ele, aprendi que o doutoramento é muito mais do que pesquisar. Doutorar-se é viver, é estar aberta às afetações, é experimentar algo novo a cada dia, é experimentar-se a cada dia.

Voltar para ~~Sujeitos de pesquisa~~

MINHA PARTICIPAÇÃO

Sou fera, sou bicho, sou anjo e sou mulher
Sou minha mãe e minha filha,
Minha irmã, minha menina
Mas sou minha, só minha e não de quem quiser
Sou Deus, tua Deusa, meu amor
("1º de julho", composto por Renato Russo, interpretado por Cássia Eller)

Meu corpo é uma multiplicidade.

Fragmentos de um corpo sem órgãos.

Quando penso em quem sou, sempre penso nessa música. Não nela inteira, com todo o aspecto romântico, mas neste refrão. Escutá-lo me abre às possibilidades de mim mesma. Permite-me operar nos opostos e nos meios, permite-me ser eu mesma, sendo tudo. Sou tantas...

Sou professora de Matemática e sou atriz e sou doutora e sou pesquisadora e sou intrusa e sou parte e sou de fora e sou de dentro e... sou do meio? E isso apenas pensando no âmbito dessa pesquisa.

Participar do Clube Juvenil de Teatro foi uma experiência perturbadora no que tange ao meu lugar no mundo, ao menos naquele mundo. Foi inquietante, foi desconcertante, foi mobilizador. E tudo isso em um momento de muitas inquietações pessoais, da descoberta de uma Hannah mulher, não mais adolescente, mas ainda muito adolescente, participando de um grupo de adolescentes, sendo pesquisadora. Perguntava-me, durante o processo de pesquisa: Que parte de mim ainda é adolescente? Que parte de mim é adulta? Que parte de mim é atravessada por um **Devir-adolescente**?

E aqui mais uma música, essa não exatamente dentro do meu gosto musical, mas a primeira vez que ouvi, foi identificação à primeira vista.

Tenho sonhos adolescentes, mas as costas doem
Sou jovem pra ser velha, e velha pra ser jovem
("Aquela dos 30", Sandy)

Era assim que me sentia durante o tempo em que passei acompanhando, ou melhor, participando do Clube de teatro. Sentia-me velha sendo de fora, como de fato eu era, mas jovem sendo de dentro, como, gradativamente, eu fui me tornando. Aquele era um grupo composto por alunas do Ensino Médio, de onde eu havia saído há mais de dez anos. Não havia professores, dessa forma, eu tampouco poderia estar em um lugar de professora. Eu estava ali, como uma delas, mas diferente.

NÃO SE ESCREVE TESE SOZINHA

Aqui me vejo, pensando sobre o dentro e o fora, que são, ao mesmo tempo, dentro e fora de algum lugar. O César me chamou a atenção sobre isso, fazendo a comparação com os imigrantes: o migrante é sempre o emigrante de um lugar e imigrante de outro. O interessante é que para que a migração aconteça, o migrante deve entrar em movimento. O adolescente está, justamente, nesse movimento, ele é a materialidade da migração que acaba incorporando um não lugar a partir de lugares tão bem definidos como a infância e a vida adulta. O adolescente vive, então, pela experiência, esse não lugar, essa travessia.

No entanto, a escola faz operar o discurso do aparelho do Estado: você precisa de um *Projeto de Vida*, você deve saber aonde você quer chegar com essa travessia. Por outro lado, um espaço como o Clube Juvenil, pensado pelas alunas, a partir de seus desejos e de suas necessidades, e eu ali no meio.

Diversas vezes, eu me perguntei *como eu deveria me comportar* naquele espaço, eu não queria ser a adulta embrutecedora. Eu deveria ficar sentada, apenas observando o grupo realizar as atividades? Eu deveria gravar os encontros? Fazer anotações a todo instante? Ou participar como um membro do grupo? Fiz essas perguntas até o final do semestre. No fim, não gravei, e quase não anotei. Não anotei, porque participei, porque vivi aqueles encontros. Permiti-me a experiência de estar presente, "experiências de presenças", diria o César. Entreguei meu corpo, apesar de minha cabeça, às vezes, insistir nos questionamentos.

Neutralidade do pesquisador.
Bias da pesquisa.
É possível? É isso que se quer?

Já sabia que não, mas descobri um não distinto. O encontro com a Filosofia da Diferença me mostrou outro não. Encontrei-me nesse não, na possibilidade de produzir "um modo menor de pesquisar a contrapelo dos modelos hegemônicos e tradicionais" (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2015, p.12), a partir da experiência e do afeto, da minha experiência e daquilo que me afeta. Tão particular, tão íntimo, tão eu e aquele grupo. Não quero e não sou uma pesquisadora neutra. Essa tem sido minha vida nos últimos anos e tem me ajudado a descobrir o que quero para os próximos.

Não consigo, exatamente, explicar por que essa próxima música me vem à cabeça, quando penso em neutralidade do pesquisador, mas compartilho com vocês esse afeto:

Avião sem asa
Fogueira sem brasa
Sou eu assim, sem você
Futebol sem bola
Piu-Piu sem Frajola
Sou eu assim, sem você
...

Amor sem beijinho,
Bochecha sem Claudinho,
sou eu assim sem você.
Circo sem palhaço,
namoro sem amasso,
sou eu assim sem você
...

Neném sem chupeta,
Romeu sem Julieta,
sou eu assim sem você.
Carro sem estrada,
queijo sem goiabada,
sou eu assim sem você

(“Fico assim sem você”, Adriana Calcanhoto)

Talvez seja porque não consigo pensar em pesquisa sem uma não neutralidade da pesquisadora, como não penso em um avião sem asa. Pesquisa neutra é assim tão sem graça como circo sem palhaço ou namoro sem amasso. E aqui, mais uma vez, levo-me pela cartografia: “cartografar é pesquisar o acontecimento acontecimentalizando” (Costa; Angeli; Fonseca, 2015, p.46). É viver a pesquisa. E foi o que eu fiz.

Eu fui.
Fui e fiquei.
Fiquei e me afetei.
Afetei-me e pesquisei.
Pesquisei e vivi.

Fui aprendendo que o “equipamento básico” (ROLNIK, 2016, p.224) mais importante de um cartógrafo é o *fator de a(fe)tivação variável*. É o corpo. É a abertura para o novo. É a atenção aos afetos, pois tem afeto que nenhuma câmera consegue registrar. E, então, dou-me conta que o principal instrumento metodológico que levei a campo foi meu próprio corpo, e a abertura para *poner el cuerpo*[15] neste processo.

A pesquisa é, dessa forma, pensada como esses modos de experimentação. Esse trabalho é muito marcado pela experiência, pela descoberta gradativa, pela elaboração de uma metodologia a cada encontro. Eu estava cansada do método, dos procedimentos pré-determinados, de seguir um roteiro. Eu apenas buscava ser afetada.

Esse livro é, então, que a partilha daquilo que me afetou, da minha perspectiva, da busca por modos de dar visibilidade ao que vivi naqueles encontros. E como diriam Costa, Angeli e Fonseca (2015, p.47), “[...] a perspectiva é a afirmação do ser em seu modo”. Assim, sejam bem-vindas e bem-vindos aos meus afetos, com músicas, cores e quem sabe, cheiros e sabores.

Voltar para **Minha participação**

[15] Há expressões que ficam melhores em outras línguas, não acham? *Poner el cuerpo* foi a ideia que ficou mais forte do meu intercâmbio na Argentina. Trago, dessa experiência, a potência dessa expressão.

DEVIR-ADOLESCENTE

Que parte de mim ainda é adolescente?
Que parte de mim é adulta?
Que parte de mim é atravessada por um *devir-adolescente*?

Nisso de pensar a possibilidade de um *devir-adolescente*, deparei-me com algumas autoras que trazem essa expressão e que me ajudaram a pensar essa ideia. Dentre elas, Berté (2014), Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) e Mauer (2019).

E aqui abro um parêntese...

Muito do que escrevemos e pensamos outros também já o fizeram. Nosso caminho acadêmico (bom, não só o acadêmico...) vai sendo trilhado a partir dessas referências, das relações, desse pensar com o outro, das discussões e das discordâncias, das concordâncias e, também, de desconhecimentos. Com isso, pergunto se é possível apresentar uma pesquisa, completamente, nova ou, no caso, um conceito completamente novo, ao passo que entendo que uma pesquisa é sempre feita com outras e com outros, a partir daquilo que compartilhamos ou, às vezes, *roubartilhamos* de outras e de outros. Já diria Deleuze que o roubo é criativo, ao passo em que transformamos aquilo que roubamos, isso é criar conceitos.

Esse é o **Pedro**. Pedro dos olhos fechados e do sorriso largo. Não me lembro dele pessoalmente, apesar de termos nos trombado em um seminário do I-m@go, mas não me esqueço nunca da sua voz... essa que ouvi tantas vezes durante os encontros virtuais na pandemia. Carioca que mora em Minas Gerais! Pense num sotaque arrastado...

Enquanto eu pensava na impossibilidade do completamente novo, um colega do I-m@go, o **Pedro**, problematizou a relação da inventividade com o inédito. Ora, uma pesquisa pode ser nova sem ser inédita e a inventividade é, justamente, esse lugar dos possíveis de criação que nada tem a ver com ser inédito.

Então, volto para a bri*n*colagem, operando com todos esses recortes que compartilho e *roubartilho* de outras e de outros, compondo uma pesquisa que é tanto minha, quanto deles, quanto sua.

... fecho o parêntese.

Todas essas mulheres (Berté, 2014; Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005; Mauer, 2019), em diferentes contextos, trazem a noção de um *devir-adolescente* em suas pesquisas, sem, no entanto, problematizá-la. Junto a essas autoras, deparo com o desafio de não criar um plano de

referência, conceitualizando um possível *devir-adolescente*. Nesse sentido, não pretendo criar uma prisão ontológica e discutir se podemos ou não podemos falar em *devir-adolescente*. Isso seria criar para mim mesma uma armadilha, pois ao propor uma definição conceitual correria o risco de fechar o campo, quando o que proponho é justamente uma abertura, até porque vamos percebendo que um *devir-adolescente*, enquanto conceito, escapa de si mesmo o tempo todo.

Busco, no entanto, pensar o que posso produzir com um *devir-adolescente*, ou talvez com um *devir-meninascente*, quando uma pesquisadora-professora-menina-mulher é arrebatada por toda uma efervescência adolescente, ao estar com um grupo de meninas e de meninos, fazendo teatro na escola. Essa busca não se dá pela ideia de Adolescência como uma etapa do desenvolvimento humano, Adolescência como algo Maior, indo de encontro com a noção de devir, que é sempre minoritário, mas sim por uma **ideia de adolescência como um entre**, fissurando essa noção cronológica e etapista da vida que a Psicologia faz do adolescente. Parafraseando Kohan (2019, p.162-163)

> uma concepção de ~~infância/meninice~~ *adolescência* que extrapola a mais tradicional ideia da ~~infância~~ *adolescência* como etapa cronológica para instaurar uma ~~meninice~~ *adolescência* como força de vida, não apenas para a vida individual de um ser humano em qualquer idade, mas inclusive – ou sobretudo – para a vida coletiva, isto é, para uma revolução política.

Devir-adolescente não fala dessa adolescência institucionalizada, e sim daquilo que atravessa o adolescente, ou dessa adolescência que nos atravessa... *Devir-adolescente* fala de linhas de fuga dessa Adolescência Maior, de fissuras que rompem essa captura psicologizada, que fogem em direção a outras possibilidades de criação e de desterritorialização. Afinal, "o devir é uma experiência marginal que age rompendo com as estratificações e com as segmentações. O devir, ao rejeitar ser sugado pelo centro, procura as margens, as brechas, as fissuras que permitem escapar do mesmo" (Silva, 2010, p.10).

Para Fuganti (2015, p.76),

> Pensar o devir implica, ao mesmo tempo e necessariamente, *experimentá-lo* de modo diverso. [...] Todo ser é sempre meio. Não um começo, nem um fim. Meio extremo de afirmar a diferença, de diferenciar o que difere, de fazer com que nos tornemos cada vez mais diferentes do que somos e distantes do que éramos; mais plurais por singularidade, mais singulares por comunidade de ser, fazendo coexistir, vibrar e ressoar em nós o que difere; meio de fazer com que nos diferenciemos cada vez mais não apenas dos outros, mas sobretudo de nós mesmos.

Pensar um *devir-adolescente*, para mim, implica experimentar um modo outro de ser Hannah, afirmando a diferença em mim, na minha adultez, na adolescência que me atravessa...

Busco, então, pensar a adolescência como um bloco de sensações, composto por "afectos e perceptos" (Deleuze; Guattari, 2010). *O que se conserva na e da adolescência?* Essa

pesquisa emana um bloco que produz encontros entre mim e essas alunas, entre mim, que não sou mais adolescente, que não sou aluna do Ensino Médio, e essas meninas, adolescentes com projetos de vida... Um bloco que arrebata uma mulher-pesquisadora que se vê atravessada por meninas-adolescentes, que já são um corpo, fazendo teatro na escola.

Nessa direção,

> todo devir forma um "bloco", em outras palavras, o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se "desterritorializam" mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a "faz fugir" (ZOURABICHVILI, 2004, p.24).

Não volto, portanto, a ser adolescente (de fato, o quanto me custou ver a mim mesma como uma mulher adulta e não mais como uma menina adolescente...). Entretanto, ao devir-adolescente, encontro com outras formas de viver, encontro com outras Hannahs.

Esse bloco adolescente de sensações fissura a disciplinarização escolar, rompe as fronteiras da Matemática, desterritorializa a sala de aula, estabelece relações de poder que são, ao mesmo tempo, rompidas por linhas de fuga que se criam no mesmo processo. Sensações que são potencializadas pelo corpo, pela pele, pelo olhar, pela voz, pelas dinâmicas de grupo e por jogos teatrais, dentro de uma sala de aula comum de uma Escola Básica do interior paulista.

Trago, para ajudar a pensar a ideia do devir-adolescência, uma citação de Deleuze e Guattari (2010, p.198):

> É verdade que toda a obra de arte é um *monumento*, mas o monumento não é aqui o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. Não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente.

Com eles, pergunto: Se blocos de infância são devires-criança, o que pode ao se pensar blocos de adolescência como devires-adolescentes?

- - -

A ideia de blocos de sensações pode ajudar a pensar nesse lugar do entre do adolescente, nessa profusão de perceptos, afectos e **Morfectos**, de encontros, de sonhos, de cobranças, de projetos de vida... Ao afirmar um devir-adolescente, fissuramos a própria adolescência, tirando-a dessa categoria da maioridade. Desterritorializamos a noção de adolescência supostamente dada, tomando o que atravessa a adolescência e, também, nos atravessa. Isso porque ninguém entra em *devir-adolescente* sem transformar aquilo que a própria adolescência é, "pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio" (GILLES; PARNET,

1998, p.10). Dessa forma, um bloco de adolescência se compõe pelo próprio adolescente e por aquilo que está em devir-adolescente.

Parafraseando Schérer (2009), o bloco é a adolescência preservada, resistente contra o mundo adulto, sendo uma abertura ou o desdobramento da adolescência retraída pela necessidade imposta de construção de projetos de vida. São, então, as estratégias criadas pelos adolescentes, produzindo linhas de fuga, que os permite escapar da institucionalização dessa Adolescência Maior, criando políticas adolescentes que fissuram o modo adulto de controle. É a força de resistência aos processos modulatórios da nossa cultura, é o que sobra das práticas de poder, é o que vaza...

- - -

Corroboro com Coimbra, Bocco e Nascimento (2005, p.4), quando entendem que "a noção de adolescência necessita ser questionada precisamente pelos instituídos que carrega". As autoras evidenciam como atributos psicologizantes e biologizantes determinam características que

> passam a ser percebidas como uma essência, em que "qualidades" e "defeitos" como rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção passam a ser sinônimos do ser adolescente, constituindo uma "identidade adolescente" (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p.4-5).

Aqui, pensar na potência de um *devir-adolescente* não é pensar nessa captura por um território identitário, mas sim nas múltiplas tentativas de escape de qualquer território identitário, pois, como afirmam Coimbra, Bocco e Nascimento (2005, p.6), "ao reafirmar a homogeneidade, nega-se a multiplicidade e diferença". Por outro lado, ao reafirmar a multiplicidade e a diferença, relações de contraponto que formam blocos de sensações, determinamos devires (Deleuze; Guattari, 2010).

A meu ver, as tais características da adolescência vão fissurando as racionalidades adultas, ao mesmo tempo em que estão povoadas pelo modo adulto de lidar com a vida. Nesse sentido, Berté (2014, p.69) afirma que "qualquer tentativa de generalização da adolescência escapa à noção de devir, que se inaugura pela singularidade e pela novidade produzida nele mesmo".

Devir é um acontecimento, "está sempre no 'entre', ou 'no meio'" (Deleuze, 1977, p.11), devir é sempre menor (Deleuze; Guattari, 1977). Devir é minoritário, porque traça linhas de fuga desse lugar que é majoritário. Por isso, pensar um *devir-adolescente* é pensar uma adolescência menor. É buscar as brechas dentro da captura feita pela psicologia do desenvolvimento. É traçar linhas de fuga, buscar a potência de criação da adolescência, que é a

própria materialidade do entre. Entre a infância e a vida adulta, posta na condição da criança, mas cobrada como adulta... Se, por um lado, as adolescentes sofrem uma pressão adulta para que tenham projetos de vida, levando em conta o social, a preparação para o trabalho, não sendo vistas mais como crianças; por outro lado, sofrem uma pressão inversa de controle, por ainda não serem adultas, não tendo idade e/ou maturidade o suficiente para tomarem decisões por si próprias.

A adolescência está em um campo de tensão, está no entre.

Na tentativa de romper com essa institucionalização da adolescência, Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) se aproximam mais dos conceitos de jovem e de juventude. No entanto, não se trata de, simplesmente, substituir a nomenclatura, como enfatizam as autoras. Para mim, trata-se de pensar a adolescência como um processo, **como um entre**, tentando fugir da tão instaurada tentativa de pensar a adolescência como um caminho para a adultez, trata-se de fugir da disciplinarização da adolescência, de pensar em intensidade e não em identidade adolescente.

Parafraseando Fuganti (2015), pensar um devir-adolescente frente ao adulto que concretiza projetos de vida e da adolescente marginalizada em nós. E, então, talvez o que me atravessa da adolescência seja justamente a rebeldia, um dos grandes "defeitos" atribuídos a ela, a resistência, a luta, a briga, os questionamentos...

No exame de qualificação, o professor Silvio Gallo disse que "*falar em devir-adolescente teria que ser traçar uma linha de fuga em relação à essa categorização da adolescência que a psicologia faz*". É justamente isso que me proponho nesse trabalho: traçar linhas de fuga nesse processo de um grupo de adolescentes e uma pesquisadora em devir-adolescência fazendo teatro na escola.

Que corpo é esse da pesquisa? É o corpo Hannah... é você implicada durante todo o corpo do texto, é você que dá vida a essa pesquisa... é Hannah encarnada na pesquisa... todo texto tem um corpo... mas como os adolescentes... encontramos um corpo jovem. Jovem Hannah encorpada... e tudo bem... não queremos voltar a ser criança (porque devir não é um retorno à infância), mas também nem um adulto (porque não se devir adulto com um jeito certo de escrita). Você está no meio... a potência do adoleçar... estar entre dois mundos... deambular entre um e outro, às vezes, no mesmo instante... rir de si mesma, da alegria à desgraça... o corpo está no entre, no meio... Hannah que não tem nem início, nem fim, pode ser lido de frente para trás, assim como de trás para frente... alguns sinais já são emitidos no seu próprio corpo... no próprio modo de se envolver com a pesquisa.... à Hannah, cabe descobrir a delícia que é habitar nos meios... não ser uma coisa nem outra... não tem problema se seu trabalho não tem isso ou aquilo, pois ele tem muito mais que isso e aquilo... (Laisa Guarienti, 2019, exame de qualificação de Lacerda, 2021).

Sempre que penso na **Laisa**, penso também na Ayla, sua filha. Conheci a Laisa no curso de *Formação em Gaia e Educação Difusa*, ministrado pelo professor Paolo Mottana, na Unicamp. Ela fez um estágio sanduíche do doutorado com ele e o projeto previa a vinda dele para o Brasil. Laisa foi para a Itália com Ayla. Eu também fui estudar com Mottana na Itália. Às vezes, quando pensava que não ia dar conta, eu pensava na Laisa, em sua alegria, sua força, suas palavras no exame de qualificação.

Que parte de mim ainda é adolescente?
Que parte de mim é adulta?
Que parte de mim é atravessada por um *devir-adolescente*?

Novamente, com essas perguntas, percebo que não é a Hannah, mulher adulta, que se conecta com essas adolescentes, mas sim o que da adolescência me atravessa é que produz esses encontros, emanando um bloco de adolescência. É a menina Hannah que acompanha a Hannah mulher, com a força da rebeldia e os sonhos de revolução, em um processo de transformação constante. Afirmar um *devir-adolescente* é fazer um convite a manter viva em nós uma juventude. E com todos esses devires e esses encontros, chamo, mais uma vez Fuganti (2015, p.78): "Não há nada fora do acontecimento, por isso não há nada fora do devir. O único fora é o do acontecimento ou o devir como abertura absoluta, horizonte movente de cada potência. E se só há acontecimento, é no encontro que algo nos acontece e se produz como causa de si em nós".

É no encontro com essas estudantes, fazendo teatro na escola, que se inaugura a expressão *devir-adolescente*. É com esse encontro que decido correr o risco de falar em *devir-adolescente*. Uma expressão que traz a força de dois conceitos: Devir e adolescência. "Devir enquanto expressão de multiplicidade. Devir enquanto força da criação do diferente. Devir enquanto energia mobilizadora" (Silva, 2010, p.6). Já a adolescência, entendida como menor, em um posicionamento político que vai de encontro com esse modo mais usual de entendê-la como uma passagem para a vida adulta. O adolescente é.

Eu poderia também lançar mão da ideia de um *devir-criança*, tão problematizado pelo I-m@go. Até porque, até o século XIX, não existia o conceito de adolescência, tampouco de juventude, "os pequenos passavam diretamente de bebês a homens (ou mulheres) jovens"

(Kohan, 2003, p.64). Não havia, portanto, “lugar para a adolescência na linguagem nem no pensamento” (Kohan, 2003, p.65).

No entanto, falar em devir-criança e em devir-adolescente me parece bastante diferente, ao menos para essa pesquisa. Outras forças estão sendo acionadas, inclusive daquelas propostas pela Psicologia. Forças que não são nem de adulto nem de crianças. Novamente, falar em *devir-adolescente* se caracteriza como uma postura política forte e importante, pois a experiência do encontro com essas adolescentes me fez perceber outras formas de pensar a (educação) matemática, potencializando esse trabalho de outros modos.

Corro o risco, portanto, de falar em *devir-adolescente*, sabendo que a discussão, aqui apresentada, não contempla uma gama de questões que permitiriam afirmar tal ideia conceitual. Por outro lado, a perspectiva posta aponta para a necessidade de que essa discussão continue acontecendo, para uma possibilidade de produção conceitual em cima dessa ideia: a adolescência como um **entre**, em uma condição que é diferente de um adulto e, também, de uma criança na relação com a escola.

Para finalizar esse texto, roubo de Deleuze e Guattari (2017, p.141) uma citação para representar o que mais me mobilizou na trajetória de escrita dessa pesquisa: “Os blocos de ~~infância~~ *adolescência*, não somente como realidades, mas como método e disciplina, não cessam de se deslocar no tempo, injetando um pouco de ~~criança~~ *adolescente* no adulto, ou um pouco de suposto adulto ~~na criança~~ *na adolescente*”.

...

O devir pode mesmo ser entendido como “um movimento de transformação que faz da existência um mergulho trágico no caos” (Silva, 2010, p.2).

Voltar para **Devir-adolescente**

MORFECTOS

O termo *Morfectos* foi proposto, originalmente, na Arte-Tese *Caricatas: Arte-Rosto-Humor-Experiência* (Riani, 2016, p.29), a partir das proposições de *Afectos* e *perceptos*, de Deleuze e Guattari (2010). A ideia de *Morfectos* está ligada à Morfeu, o deus dos sonhos. Na mitologia grega, Morfeu tem a habilidade de assumir a forma da pessoa amada e aparecer nos sonhos. "Cair nos braços de Morfeu", estar em sono profundo, tendo bons sonhos.

Camilo, o Riani (2016), compartilhou comigo um trecho de um projeto de Pós-Doc que, naquela ocasião, ainda não havia sido executado :

Nesse sentido, seriam Morfectos enquanto "ideias de 'sonhos' pelos braços de Morfeu, fazendo-nos lembrar do ensinamento seminal de Deleuze e Guattari: 'Nenhuma criação existe sem experiência' (2010, p.166)*". 'Morfeu' como transmutação do 'impossível' em 'possível', característica da loucura, da arte e do SONHO.*

Camilo Riani é artista plástico, caricaturista, pesquisador e ilustrador rioclarense. É também um cara da fala encopada, de um abraço aconchegante e das piadas sempre na ponta da língua!

Transmutação do 'impossível' em 'possível'. Nos sonhos, essas adolescentes podem ser tudo, inclusive o que já são.

Um medo

Um sonho

O medo e o sonho atravessam essas adolescentes como que juntos. Não mais crianças que podem sonhar com tudo, mas ainda não adulto, que transformou o sonho em meta. Estaria um devir-adolescente ligado ao medo e ao sonho?

Morfectos, para Riani (2016, p.29), "não são mais sonhos; são devires-estéticos transmutados em novos braços de Morfeu". Não são sonhos que se almejam, mas sonhos que se vivem.

Voltar para **Morfectos**

UM CAMPO, UM CORPO

“ O que define um corpo é a relação entre forças dominantes e forças dominadas” (DELEUZE, 2018b, p.56).

Que outros possíveis se anunciam, quando pensamos em ***um campo, um corpo***? Um campo de pesquisa que se constitui no processo do pesquisar, que é inventado na relação entre campo e pesquisadora, entre alunas e sala de aula, esta que é transformada em espaço de criação coletiva. **Forças que vão se constituindo e criando um corpo**, um “fenômeno múltiplo, sendo composto por uma pluralidade de forças irredutíveis” (DELEUZE, 2018b, p.56). Campo esse que passa pelo corpo e constitui o corpo da pesquisadora, cujo corpo se coloca e se abre ao campo, constituindo-o, junto aos corpos de todas aquelas ~~sujeitos de pesquisa~~, que juntas com campo e com pesquisadora, constituem um corpo.

Quando Deleuze (2018b) discute a ideia de **corpo e das forças ativas (dominantes) e reativas (dominadas)**, propõe pensar a capacidade do corpo de potencializar a vida, de afirmar a vida. Nesse sentido, como um campo de pesquisa que se constitui em um corpo afirma a vida?

E mais do que produzir um corpo, é problematizar como uma pesquisa com o corpo acontece. Ir com o corpo e produzir um corpo.

- - -

Pensar a questão do corpo é algo novo para mim, mas é algo que segue, saltando da experiência dessa pesquisa. Jean-Jacques (2013, p.12) aponta que “o corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da virada do século XX, ele não exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico onde, desde Descartes, a alma parecia exercer o papel principal”. Essa questão também aparece, de certo modo, na organização escolar, que se preocupa prioritariamente com a alma, com o conhecimento, com a teoria, mas não se preocupa em passar pelo corpo tudo isso. Ao menos não em passar por um corpo que se movimenta, um corpo que cria. Não se preocupa em *poner el cuerpo*. Segue priorizando organizar os alunos sentados em filas, um atrás dos outros, quanto mais imóveis e calados melhor, perspectiva de disciplinarização que acompanha diversas instituições ao longo dos séculos, como a escola.

Aqui encontramos um conflito: “se, por um lado, começou-se a perceber os murmúrios da carne nas ciências do homem, por outro sempre houve grande aplicação em silenciá-los no ordinário das rotinas familiares, escolares ou militares” (Jean-Jacques, 2013, p.14). A ideia é romper com o silêncio. É gritar com o corpo. É movimentar a escola.

Voltar para **Um campo, um corpo**

EDUCAÇÃO FÍSICA

"Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedirmos sua expressão?"

(Strazzacappa, 2001, p.69)

Pensando sobre o corpo, lembro como sempre me senti incomodada com certos castigos dentro das escolas, tanto quando eu era aluna, quanto já sendo professora. Muitas vezes, como forma de punição, estudantes são proibidos de participar das aulas de Educação Física. Corroborando essa ideia, Paula, Paixão e Oliveira (2015, p.463) apontam ser "comum se ouvir nas salas de aula por professores regentes e/ou de outras disciplinas frases como 'Ou vocês ficam quietos ou não vão participar de Educação Física'", ameaças essas, muitas vezes, cumpridas. Nessa direção, ampliando a discussão para o corpo, Strazzacappa (2001, p.70) evidencia que

Se a imobilidade é sinônimo de desconforto, o que oferecemos aos nossos alunos ao obrigá-los a sentarem-se enfileirados, é um puro desconforto!

> Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.

Sobre essa questão da suspensão de aulas de Educação Física como castigo, vejo dois problemas.

O primeiro diz respeito à própria aula de Educação Física, que parece ser entendida como um prêmio, como também sugere Strazzacappa (2001), ou como uma matéria que pode "ser perdida". "*Se você falta com respeito com um professor, perderá a aula de Educação Física*", "*se tira notas baixas, usará as aulas de Educação Física para estudar*". Essa visão desqualifica sua importância frente às outras disciplinas escolares, como se tais aulas não fossem parte acadêmica da escola, como se o corpo estivesse separado do intelectual. *Essa ideia talvez venha das correntes higienistas tanto da medicina quanto da educação, que buscam homogeneizar os corpos e os espaços*.

Não sou educadora física e o parágrafo anterior, parte do primeiro rascunho desse texto, foi escrito apenas a partir de percepções pela minha experiência como aluna e como professora. No entanto, tenho a sorte de fazer parte de um grupo de pesquisa, o I-m@go, com tanta gente incrível de diferentes áreas. Temos psicólogos, pedagogos, geógrafos, educadores matemáticos,

jornalista, cineasta, artistas plásticos, cartunista, dançarinos, atrizes, todos um tanto artistas, um tanto educadores, um tanto loucos, diria César...

Uma delas é a **Mayra**, dançarina, educadora física, professora, sorridente do olhar suave. Ela me indicou a leitura do livro "Educação Física no Brasil: a história que não se conta" (CASTELLANI FILHO, 2010). Que leitura!

Com Castellani Filho aprendi tanto! Aprendi sobre história, sobre história da educação física, sobre história da educação e até sobre feminismo. Separei uma citação para nos situar:

E o que aprendi sobre o feminismo?
A Educação Física, associada à Educação Sexual e à Moral e Cívica, tinha como objetivo transformar homens e mulheres em bons reprodutores. Para as mulheres, exercícios que proporcionassem o desenvolvimento de suas formas femininas requeridas para a maternidade futura, sendo compatíveis com a delicadeza a elas atribuída. *Mulher-mãe.*

> Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da "nova" família brasileira (Castellani Filho, 2010, p.30).

Percebemos, com esse panorama, que, de fato, correntes higienistas fizeram parte da história da Educação Física brasileira, impondo valores e práticas sociais pautadas numa perspectiva de reprodução e longevidade da população, por meio de corpos saudáveis, robustos e harmoniosos (ibidem, p.32). Essas ideias nos permitem aprofundar a discussão e avançar para questões como racismo e preconceitos sociais ligados ao corpo e ao trabalho, a instrumentalização da educação, a reprodução das relações sociais vigentes, bem como a formação da "elite" e do "povo", culminando em uma discriminação social, passando pela escola. No entanto, o que trago para essa pesquisa é a ideia da Educação Física, vinculada "ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro se fazia pertinente única e tão somente aos escravos" (ibidem, p.34). Temos, assim, historicamente, uma Educação Física pensada separada das outras disciplinas escolares.

O segundo problema que vejo em castigar os estudantes, ao proibi-los do direito constituído de participar da aula de Educação Física, é de fato serem privados de um dos únicos

momentos dentro do ambiente escolar em que é possível a movimentação corporal. Nesse sentido, Strazzacappa (2001, p.69-70) nos alerta que:

> Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente.

Dessa forma, dentro do currículo escolar, as aulas de Educação Física se constituem como um espaço no qual o corpo protagoniza, no qual os alunos podem experienciar o conteúdo curricular com seus corpos, com suas emoções. Assim, o castigo se faz para o corpo, que é sancionado, paralisado, em detrimento ao dito *intelectual*.

Apesar de, historicamente, a Educação Física ter sido incorporada nas escolas a partir de um projeto de docilização coletiva dos corpos, com bases na organização militar, que ainda se faz presente, uma:

> tendência que trabalha a concepção transformadora da prática da Educação Física vem conquistando e ocupando espaços cada vez maiores na busca do estabelecimento de uma correlação de forças que lhe permita desestabilizar o quadro hegemônico mantido pelas outras tendencias (Castellani Filho, 2010, p.171),

a saber: uma que se apresenta na sua *Biologização*, e outra que se traduz na *Psicopedagogização* da Educação Física. Essa tendência em ascensão entende a Educação como um ato essencialmente político, respaldada na concepção Histórico-Crítica da Filosofia da Educação, buscando "tratar a Educação Física como sendo a área de conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos socioantropológicos do movimento humano" (ibidem, 2010, p.171).

Strazzacappa (2001, p.71) também destaca que "algumas experiências (que caminham exatamente no sentido oposto) têm nos mostrado o quanto o movimento pode contribuir para se criar no espaço escolar um outro ambiente". Diversas são essas possibilidades, dentre elas destaca-se a dança, como defendida por Mayra e por Strazzacappa (ibidem), autora essa que declara:

> A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo.

Longe de comparar a Educação Física com a Dança, ou de valorar seus benefícios dentro do ambiente escolar, trago essa citação para evidenciar as diferentes potencialidades dos

diferentes trabalhos corporais que podem ser realizados dentro da escola. Temos ainda o teatro! Fazendo uma analogia, vejo, com o trabalho teatral, uma possibilidade de levar para dentro da sala de aula a Educação Física. E aqui não no sentido de homogeneizar os corpos, mas de permitir ao corpo se movimentar. No teatro, assim como na dança, quem conta a história é o corpo. O teatro é corpo. A dança é corpo. A Educação Física é corpo. Ambos implicam no protagonismo do corpo. A vida é corpo. Ou seja, é do corpo que estamos falando!

> Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão (Strazzacappa, 2001, p.79).

Por que a aula, muitas vezes, não é corpo? Ou melhor, por que a aula, muitas vezes, exige um corpo parado, docilizado? Qual o prestígio das disciplinas nas quais o corpo é protagonista com relação àquelas nas quais o protagonista é o raciocínio, como a Matemática?

Diria **Mariela Rígano** que, quando se aprende com o corpo, se aprende de uma maneira mais completa. Pergunto-me sobre essa questão. Mais completa? Sim, que se aprende de uma maneira distinta. E pensando na multiplicidade de alunos que temos em uma sala de aula, cada um com uma forma de se relacionar, de se expressar, de aprender, de possibilitar distintos aprenderes constitui aprenderes mais completos.

Mariela Rígano, professora que me recebeu durante o intercâmbio na *Universidad Nacional del Sur*, em Bahía Blanca (Argentina). Levou-me para jantar em sua casa, com sua família, e me carregou para todos os projetos, grupos de estudos e grupos de teatro de que participa. Com ela, pude assistir a ensaios de companhias teatrais e atuar em obras do Teatro do Oprimido. Fomos também à Marcha em Memória da Ditadura Militar (uma das muitas coisas que podemos aprender com nossos *hermanos*, além da receita dos alfajores artesanais e das empanadas, é claro!).

Voltar para **Educação física**

PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA

Para fazer uma pesquisa-experiência
Tropece em uma ideia, tome-a para si.
Junte algumas pessoas, interessadas, interessantes, por interesse.
Escolha o espaço com o comprimento intensivo que pretende dar a sua pesquisa.
Corte e recorte, recorte e corte o espaço até novas espacialidades.
Em seguida, atente cuidadosamente às sensações que compõem o espaço, no caso, uma escola é bem-vinda, e coloque-as num saco.
Agite suavemente.
Depois, retire os recortes uns a seguir aos outros.
Transcreva-os escrupulosamente pela ordem que eles saírem do saco.
A pesquisa parecer-se-á contigo.
E você será um pesquisador infinitamente estranho, de uma encantadora sensibilidade, ainda que incompreendido por todos.

(Leite; Oliveira, 2019, p.158-159)

(Paráfrase do poema “Receita para fazer um poema dadaísta”, de Tristan Tzara)

Voltar para **Pesquisa como experiência**

AFETOS

Quando falo em estar à procura de *afetos*, falo no sentido de estar à procura de **encontros** e daquilo que me atravessa em cada encontro, daquilo que me toca. Ideias, pensamentos, sensações, afetos*, questionamentos...

afeto[1]

a·fe·to

sm

1 Sentimento de afeição ou inclinação por alguém; amizade, paixão, simpatia: *"Aquela carta a revoltava muito; não [...] pelo afeto que teria ao estudante, mas pelo ressentimento de seu amor-próprio ofendido"* (AA2).

2 Ligação carinhosa em relação a alguém ou a algo; querença.

3 PSICOL Expressão de sentimento ou emoção como, por exemplo, amizade, amor, ódio, paixão etc.: *"O mundo lhe parecia vazio de afeto e de amor"* (LB2).

ETIMOLOGIA

lat affectus.

* Definição do dicionário Michaelis ("Afeto", 2015).

Pesquisar é se encontrar com as coisas, é ser tocado pelo mundo, pesquisar é ser afetado.

"Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala. O que se passa?" (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2015, p.26).

Por outro lado, pensando no sentido apresentado pelo dicionário Michaelis ("Afeto", 2015), podemos traçar uma relação entre afetar-se e filosofar. Afinal, não é o filósofo o amigo? (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Filosofar é, em certo sentido, produzir encontros...

Nesta procura por afetos, busco estar aberta ao que se(me) passa. Deixo que as experiências dos encontros passem pelo meu corpo. Busco sentir e viver a pesquisa, pois

> experimentar afetos sinaliza a enunciação de outras formas de agir a partir dos modos de expressão que vamos percorrendo. *Quando* afetados pelas audições e visões, gostos e cheiros, toques de vidas que nos forçam a pesquisar na historicidade de um tempo que acontece, percebemos que nossas questões são feitas de vidas (Lazzarotto; Carvalho, 2015, p.26-27).

Minha vida e de tantas outras está nessa pesquisa. O doutorado faz/fez parte da minha vida. Percebi-me, inclusive, trabalhando em psicoterapia o meu próprio processo de menina-mulher no mundo. Levei para a terapia recortes da tese e, volta e meia, sou atravessada por devires-adolescentes. Assim, fui constituindo uma ideia de autoria que me permitiu falar de

mim, enquanto falo de tantas... A pesquisa foi ganhando, então, esse corpo assumido em um doutorado que me doutora e me enmulherece.

Voltar para **Afetos**

Apesar desta pesquisa ter sido escrita em um momento político bastante difícil, as cores da bandeira brasileira seguem me trazendo boas lembranças do Brasil enquanto estou na Argentina... Entristece-me sentir vergonha de ver essas cores. Luto por um Brasil em que azul, verde e amarelo, e todas as cores possam representar a todos, e não a uma minoria batendo panelas que tem poder de maioria...

ESSE ESPAÇO CHAMADO ESCOLA

Quantas escolas há dentro de uma escola?

Essa foi a primeira pergunta que me veio à mente, quando revisitei meus registros dos encontros com o Clube Juvenil de Teatro. Não no sentido de números... uma escola, duas escolas, três..., mas no sentido de pensar nas múltiplas possibilidades de ser escola dentro da escola para, assim, também podermos pensar fora dela.

Então, Mariela Rígano, lendo um texto que escrevi para o EBRAPEM[16] (LACERDA, 2018), me escreveu:

> "La primera cuestión es la idea del extrañamiento corporal frente al espacio y aquello que naturalizamos de los espacios, como los ruidos, las voces o el silencio mismo".

NÃO SE ESCREVE TESE SOZINHA

Extrañamiento corporal. Estranhamento corporal. Sim. Esse estranhamento tomou conta de mim durante grande parte do processo dessa investigação. Voltei para a escola não mais como aluna, nem como professora de Matemática, mas como pesquisadora buscando um corpo vibrátil (Rolnik, 2016). E senti o estranhamento. E me dei conta, com Mariela, que havia naturalizado o espaço escolar e os sons, assim como os corpos.

Nunca havia parado para pensar sobre essa naturalização do espaço. Pensando agora, em meu primeiro dia, como professora, percebi como a visão da sala de aula é diferente quando se é professora. Estar em frente a uma sala de aula, em pé, com todos os alunos enfileirados e sentados, permite uma visão geral da sala. Permite controle. Acostumei-me a isso.

Mas chego na escola agora com outra abertura e estranho tudo isso que já estava naturalizado: o espaço, as vozes, os ruídos e, também, o silêncio.

Aquele pátio vazio, com as alunas e os alunos em salas de aula. Por que o pátio não é, costumeiramente, lugar de aula? Lembro que, quando eu era aluna da Escola Básica, ter aula "lá fora" era um prêmio, era uma alegria, mesmo que fosse para fazer os mesmos exercícios que seriam feitos em sala. Sentar-nos embaixo das árvores em grupinhos de amigos nos fazia sentirmos livres, eufóricos por respirar "ar puro". Nossos corpos ficavam leves.

Alguns até se aventuravam, tentando escapar da tarefa... e mesmo com o professor nos "puxando de volta", a atmosfera era outra. Voltar para a sala, às vezes, em fila que ia se estreitando até que os 30 alunos passassem pela porta, era um pouco claustrofóbico. Estávamos voltando para aquele lugar já naturalizado.

[16] Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

Essa lembrança me remete a Foucault (1987), que já traçava uma relação entre os processos de adestramento, desenvolvidos em prisões e em escolas, apontando a disciplina como forma de moldar os corpos, de docilizar os corpos daqueles que ali viviam, sejam presidiários ou alunos.

O “banho de sol” é outra coisa que os une. Os presos têm direito a uma hora de banho de sol por dia. Nas escolas os alunos têm 20 minutos, no recreio... Aula “lá fora” era banho de sol extra!

Pensar o teatro como um espaço dentro da escola é, para mim, a possibilidade de criar um sol dentro da sala de aula (seria esse um possível segundo sol?). É destrancar portas e derrubar paredes. É a possibilidade de sim usar o pátio, mas também de transformar a sala de aula, se estivermos dentro dela. A sala vira pátio, loja, casa, palco. A sala vira criação.

Voltar para **Esse espaço chamado escola**

CLUBES JUVENIS

Minha ideia de pesquisa sempre esteve vinculada à Escola. À escola e ao teatro. No mestrado (Lacerda, 2015), propus uma "oficina de teatro e Matemática", no contraturno das aulas, porque buscava espaço para propor. No doutorado (Lacerda, 2021), buscava um espaço para sentir. Procurava uma escola que já desenvolvesse um trabalho com teatro. A matemática? Já está em meu corpo de educadora matemática, em meu olhar frente ao mundo... Eu estava aberta a procurar outras matemáticas... Eu estava aberta a pensar outras educações (matemáticas).

Durante meu percurso como pós-graduanda, realizei diversos trabalhos em escolas de Rio Claro, seja ajudando colegas em suas pesquisas, propondo oficinas, organizando festivais ou sendo colaboradora do PIBID[17]. Em uma dessas escolas, eu ajudei na realização de uma peça teatral para a Manhã Literária, um evento promovido pela escola. Nessa ocasião, conheci alunas do Clube Juvenil de Teatro. Ainda não sabia, exatamente, do que se tratava, mas iria descobrir!

Sabendo da existência do clube, contatei a direção da Escola, para que pudesse, junto a ela, realizar minha pesquisa, mas descobri que não bastava a autorização da diretora, pois os "Clubes Juvenis são clubes criados e organizados pelos estudantes das escolas do Programa Ensino Integral" (São Paulo, 2021, p.6), sendo necessária, dessa forma, a autorização das alunas responsáveis.

Saltando na linearidade dos acontecimentos, depois de ter acompanhado o Clube de Teatro, senti a necessidade de conversar com a Diretora sobre a escola. Nessa conversa, ela me contou um pouco mais sobre o funcionamento das Escolas de Tempo Integral e como, a partir dessas ideias, a escola se organizava.

> A proposta é que o aluno, além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, tenha outras disciplinas onde realmente consiga atingir nosso objetivo, que é formar o jovem de uma maneira integral. O grande chavão da Escola de Tempo Integral é **"formar jovens autônomos, solidários e competentes"**. Eles escutam muito aqui isso desde o primeiro dia até o terceiro ano. **Autônomo** de ter a sua autonomia, de decidir, de ter ideias, foco sempre na solução, não no problema. O **solidário** não é questão de colaborar com dinheiro, mas é ser solidário com os problemas da sociedade, solidário com o colega, solidário de estar resolvendo... a escola estar passando por algum problema e ser solidário com esta situação e trazer uma solução. A gente sempre fala que o jovem aqui na Escola de Tempo Integral não pode ser o problema, ele tem que ser a solução. Como um **jovem protagonista**, ele tem que trazer ideias, tem que trazer a solução também. **Competente**, que ele possa usar todas as habilidades que for desenvolvendo aqui dentro da escola e aplicá-las no seu dia a dia e saindo daqui, no mercado de trabalho, na universidade, no caminho que ele conseguir. Então o objetivo é formar um jovem diferente, além de todas as habilidades que a Base Nacional Comum Curricular oferece, Português, História, Matemática, ele

[17] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

> ter essas outras disciplinas que complementam sua formação. (entrevista com a diretora).

A partir dessa perspectiva, as Escolas de Tempo Integral oportunizam um espaço para a criação de Clubes Juvenis, que são propostos, organizados e geridos pelas próprias alunas. Segundo São Paulo (2015, p.2),

> Os Clubes Juvenis constituem um dos espaços privilegiados que se destinam à prática e à vivência em Protagonismo Juvenil, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão dos estudantes. Esses clubes são organizados e consolidados a partir dos interesses dos alunos, de maneira a contribuir para o sucesso da escola. O aluno, a partir da sua experiência, poderá desenvolver diversas competências e habilidades relacionadas à autonomia, à auto-organização, à capacidade de trabalhar em equipe e tomar decisões.

Portanto, os Clubes Juvenis são espaços pensados, dentro da Escola de Tempo Integral, pelas próprias alunas, atendendo áreas de seus próprios interesses, sendo uma delas o teatro. A formação dos Clubes é estimulada pela direção com corresponsabilidade de professoras e da equipe escolar. Segundo São Paulo (2015), o grau de interferência dos adultos deve ser mínimo, dependendo do nível de maturidade das alunas e do grau de complexidade que a ação possa demandar. No entanto, na prática, a gestão escolar acaba tendo um papel importante na consolidação dos clubes, visto que as propostas enviadas pelas alunas podem ser não validadas, como sugere São Paulo (2021).

Durante uma discussão no grupo de pesquisa, a **Jokasta** relatou que clubes que não são do interesse da gestão escolar não são aprovados e, por outro lado, outros de interesse são incentivados pelos gestores e professores. Dessa forma, essa interferência dos adultos pode ser maior ou menor.

Jokasta é uma das meninas mais engraçadas que conheço, ela já trabalhou em uma Escola de Tempo integral e sempre compartilha experiências vividas no chão da escola. Seu entusiasmo é contagiante.

Outras contradições também aparecem nesse processo. A forma como se instaura o Clube Juvenil, dentro da proposta da Escola de Tempo Integral, caracteriza um plano de uma Educação Maior, atrelado ao desenvolvimento dos Projetos de Vida (PV) desses estudantes, como salienta São Paulo (2021, p.7-8): “As diversas atividades nos Clubes também oferecem a possibilidade de vocês se aprofundarem no conhecimento das chamadas competências socioemocionais do componente Projeto de Vida”. Nesse sentido, uma proposta que visa ao protagonismo juvenil está atrelada à definição de um PV cuja perspectiva, na prática, é simplesmente um projeto de vida profissional. Uma visão mercantilizada da educação.

Além disso, participar de um Clube Juvenil é obrigatório. Como pensar, então, uma proposta institucionalizada e obrigatória que promova o protagonismo juvenil? O próprio documento (São Paulo, 2021, p.5) nos relata que:

> Em seu sentido mais geral, um clube (a palavra vem do inglês *club*) é um grupo de pessoas que se associam livremente, isto é, não são obrigadas por nenhuma autoridade legal. Nesse sentido, um clube é um exercício de liberdade de associação entre várias pessoas que se identificam pelas afinidades que têm a respeito de uma determinada prática social, que pode ser o gosto pela arte, pelo esporte, pela ciência, pela ecologia, entre outras inumeráveis razões para se criar um clube.

Temos, então, um equívoco inicial: o nome. Se um clube se caracteriza por ser *um exercício de liberdade de associação* e esses estudantes são obrigados a associarem-se, a liberdade já se perdeu. O argumento pode ser que eles têm a possibilidade de escolha. No entanto, ainda assim obrigatória. Há, de certa forma, situações distintas entre as propostas pelos documentos e as efetivadas. O documento cria uma necessidade de criação dos Clubes Juvenis, bem como condições de funcionamento e sistemas regulatórios, mesmo tendo um caráter libertário, indo ao encontro do que entendemos por Educação Maior:

> As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série (Gallo, 2003, p.79).

Na prática, a escola cria formas de regulação do funcionamento do que é imposto por esses documentos. Dessa forma, a aparente ideia de liberdade que é oferecida aos estudantes vai sendo regulada o tempo todo pela política, pelo documento do governo, pela diretora, pelos professores, por todos aqueles que estão agenciando essa possibilidade, ou seja, vai sendo regulada por documentos ou por ações.

Vi-me pensando em uma proposta na qual, de fato, pudesse efetuar essa liberdade de escolha e o desenvolvimento do tão almejado protagonismo juvenil. Remeto-me às ideias de Educação Maior e de educação menor, nas quais a primeira não me parece efetivar tal desenvolvimento. No entanto, quem sabe uma possível assembleia, composta por toda a comunidade escolar, no início de cada ano letivo, para pensar quais atividades poderiam ser realizadas pelas alunas e pelos alunos, juntamente com suas professoras e seus professores, com o intuído de desenvolver o protagonismo juvenil?

Uma proposta que viesse da escola e que lá se consolidasse e não uma proposta instituída. Apesar disso, ainda é possível criar brechas e identificar vazamentos junto aos clubes propostos e aprovados. Veremos que, como no caso do clube de teatro, que em diversos momentos reproduz a estratificação da escola e a própria estrutura da sala de aula tradicional,

ainda é possível criar linhas de fuga que desestabilizem a institucionalização da escola, indo agora ao encontro do que entendemos por educação menor, que "age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle" (Gallo, 2003, p.81).

Com essas brechas deixamos de pensar em autonomia e passamos a pensar em potência. Aqui, trago as ideias de Fuganti (2021) em um e-mail intitulado *A sutil diferença entre potência e empoderamento*. Nesse texto, o autor afirma que

> Tem algo antes da nossa consciência, do nosso sujeito, do nosso Eu, que seria um olho? Um olho espiritual, um olho do pensamento, um olho da consciência? Não, tem esse terceiro olho. Tem um "ele" em nós. Um "ele" entre eu e mim, que é mais importante e que vê que o "eu" e "mim" são afeitos desse "ele". Esse terceiro olho. Esse terceiro olho quebra o espelho, não precisa do espelho.
> Então aqui está a diferença sutil entre potência e empoderamento. O empoderamento depende sempre desse terceiro olho exterior. Depende de um plano de reconhecimento. De um olhar que te faz existir para o outro, que te faz existir para a sociedade. Agora, a potencialização depende da apreensão desse ser de potência em mim, em você, em cada um de nós (Fuganti, 2021, online).

Poderíamos, então, fazer uma relação com jovens autônomos e jovens empoderados e veremos que minha proposição não é discutir essa classificação de autonomia e de empoderamento proposta pelos documentos, mas sim devires, pois esses jovens vão fissurando o próprio projeto que carregam.

Voltando à conversa inicial com a Diretora, ela autorizou minha participação nas atividades do Clube Juvenil de Teatro para a realização da minha pesquisa de doutorado, *CASO* as alunas responsáveis por ele aceitassem a minha participação. Lembrando que, a proposta dos Clubes Juvenis tem como objetivo a gestão pelas próprias alunas, oferecendo a elas a oportunidade "de desenvolverem ações protagonistas, objetivo principal de sua formação, estimulando o jeito jovem de ser, de ver e de pensar" (São Paulo, 2015, p.2).

Conversei, então, com a Presidenta do Clube, Lourdes[18,19], e com a Vice-Presidenta, Maria[20], pontuando minhas intenções com a pesquisa e me colocando à disposição para participar das atividades propostas por elas. Disse que eu estava no doutorado em Educação Matemática, que sou atriz e professora de Matemática. Disse também que estava ali para realizar minha pesquisa, que tinha como tema teatro e matemática. Elas não perguntaram muito.

---

[18] Os nomes das alunas são fictícios, escolhidos a partir de nomes de mulheres que se destacaram dentro da Educação Matemática. Mulheres que devem ser lembradas, assim como essas alunas que são meninas, que são mulheres, e que estão em processo de produção de si. Os meninos também receberam nomes de importantes educadores matemáticos.
[19] Uma homenagem à Lourdes Onuchic (Cavalari, 2013).
[20] Uma homenagem à Maria Bicudo (Borba; Santos, 2013).

Apenas me aceitaram. Eu não expliquei muito. Até porque, naquele momento, tinha mais dúvidas do que direcionamentos.

E ali começava minha aventura. Com a aceitação das alunas, no primeiro semestre de 2018, acompanhei o Clube Juvenil de Teatro, inicialmente, para sentir como as alunas se organizavam, na busca por criar caminhos, sentidos, matemáticas, teatros... junto ao que se (me) passava nesse processo. Nesse fluxo, para escapar da essência, buscava pela potência desses movimentos, perguntando: que pode um clube juvenil de teatro em uma escola? Que pode produzir de matemáticas? Que gagueiras podem ser produzidas com a Matemática?

Para Deleuze (1997), gaguejar é fazer minorar a língua, é desestabilizá-la. Nesse sentido, pergunto: que gagueiras podem ser produzidas com teatro na escola? Que minorações são possíveis de serem produzidas na educação dentro da sala de aula com teatro?

Voltar para **Clubes juvenis**

PROJETO DE VIDA

A entrevista com a diretora surgiu a partir da necessidade de entender melhor o que seria o Projeto de Vida, a partir da concepção da gestão escolar, para então tentar entender aqueles sonhos das alunas de conseguirem realizar seus PV. Parecia pouco pensar nele como sendo a profissão que se quer ter. Talvez porque eu não tenha muito claro qual é o meu. E isso porque ele envolve uma multiplicidade de aspectos que, além do profissional, dizem de família, de relações amorosas e de amizade, de maneiras de se expressar e de sentir... e de tantos outros. Além do mais, meu Projeto de vida está em constante reprojetamento.

Durante meu período na Itália, no doutorado sanduiche, fiz uma viagem a Firenze e me hospedei na casa de um casal sul-africano, amigos da minha boadrasta, **Viviane**. Com a **Lauretta,** aprendi um ritual que venho fazendo, mensalmente, desde então. Tenho cada dia mais me conectado com os poderes da natureza. Nesse ritual, coloco uma folha em branco na janela na virada da lua cheia, para energizá-lo. Recolho-o. Devolvo a folha para a janela na lua nova, mas dessa vez com escritos, desejos, sonhos, projeções, metas... projetos de vida. Hoje me sentei para olhar todos esses papéis. Todos eles têm algo em comum... escritos vislumbrando o fim do doutorado, questões relacionadas ao trabalho (foram desde o desejo de passar no concurso do IFPB até projetos em andamento), à saúde e bem-estar da minha família, ao amor, ao sonho de uma casa em frente ao mar... Mas cada uma dessas questões é modificada a cada mês... a cada conquista... Percebo que tenho um projeto de vida que vai se modificando assim como a lua vai seguindo seu curso: ela sempre volta..., mas cada vez de uma forma distinta.

Hannah e Lauretta
Firenze, Dez 2019

Lauretta me mostrou como estamos, constantemente, reelaborando nosso Projeto de Vida. Como esperar, então, que essas adolescentes sejam capazes de elaborar um Projeto de Vida tão determinado? No entanto, na conversa com a diretora, entendi que, embora a proposta seja contemplar diversos aspectos da vida, o objetivo profissional das alunas é o que se destaca dentro do Projeto de Vida.

Lauretta faleceu dia 24 de julho de 2021 de complicações de um câncer na espinha. Justamente na semana em que retomei esse texto. Foi emocionante relembrar que eu havia escrito sobre ela. Seu marido, **Martin**, enviou esse poema, para ele, tão lindo e confortador:

Do not stand at my grave and weep
I am not there; I do not sleep.
I am a thousand winds that blow,
I am the diamond glints on snow,
I am the sun on ripened grain,
I am the gentle autumn rain.

When you awaken in the morning's hush,
I am the swift uplifting rush
of quiet birds in circled flight.
I am the soft stars that shine at night.
Do not stand at my grave and cry,
I am not there; I did not die.

Mary Elizabeth Frye, 1932

> No início do ano, os alunos têm uma disciplina chamada Projeto de Vida. Toda semana, eles têm duas aulinhas de Projeto de Vida. Essa disciplina também tem um material que vem com algumas orientações do Estado e os professores a recheiam com outras. Eles começam no primeiro ano "Quem sou eu?", "De onde eu vim?", "Quem são meus pais?". É tudo muito lúdico, com desenhos, com vídeos, muito trabalho artístico. O que eles gostam, quais as habilidades que eles têm mais desenvolvidas, com o que eles se identificam... Eles fazem um levantamento de "quem sou eu", da família, para depois eles irem pensando e montarem qual o projeto de vida, onde eles querem chegar, tanto profissionalmente, como uma formação pessoal deles, quem eles querem ser. Tem gente que não sai daqui com um projeto de vida "eu quero ser um médico", mas se situa enquanto pessoa, enquanto valores que tem. **A gente foca, muitas vezes, no projeto de vida profissional "O que você quer ser?"**. A gente puxa um pouco isso, porque a gente gostaria que eles continuassem na vida acadêmica, que não saíssem daqui e já fossem para o mundo do trabalho, para o mercado de trabalho, mas o projeto de vida trabalha enquanto pessoa, enquanto indivíduo, de valores, de princípios. (entrevista com a diretora)

Eu tentei. Tentei analisar esse fragmento, mas preferi trazer o comentário de um querido amigo, o **Giovani**, que, ao ler meus registros sobre como os sonhos e os medos dessas meninas estão ligados ao futuro profissional, escreveu:

> Então, olha que #@$%! ~~puta~~ coisa legal! Não é só a criança e o adolescente que se põem a pensar a vida a partir de um PV, mas a própria ideia de escola institucionaliza o pensar a vida por meio de um projeto e traz com ela diversos elementos que contribuem para isso, a meu ver: a tal educação para o mercado, para a inovação (e mais um monte de "para" que dão finalidades que estão nessa temporalidade, sempre a frente)... talvez a questão que se abra seja um pouco essa: como se ocupar do presente na escola? (Giovani Cammarota, 2019).

O **Giovani**, também citado nesse trabalho, como Cammarota (2021), é um grande aliado. Não consigo contar as inúmeras vezes em que discutimos textos que aqui estão, ideias, amores, questões políticas e trabalhistas. Um amigo que o doutorado me deu. Um quase coorientador que a tese ganhou. Um afago às tantas lágrimas que ele me viu soltar. Mineirinho da fala mansa, sempre, sempre, sempre disposto a ajudar a coleguinha.

Como se ocupar do presente na escola? Como pensar a adolescente ***sendo*** e não como um projeto de adulta? Essas são mesmo questões que acompanham essa pesquisa.

Aqui me parece abrir a possibilidade de um diálogo com a noção de Contra Educação, da qual me aproximei no Doutorado Sanduíche na Itália, dentro da perspectiva de uma **Gaia Educação.** Para Mottana (2015a, p.9), "o tempo que transcorre em qualquer contexto educativo deve ser denso, intenso e significativo agora, não um tempo de opressão ou de renúncia em favor de um amanhã do qual nada é dado a saber".

Um tempo agora, não em favor de um amanhã. ~~Como pensar em um Projeto de Vida pautado no presente?~~ **Como se ocupar do presente na escola?** Mottana (2015a, p.11) entende que

> A escola, entre outros contextos da educação, mas quase como um emblema desses, pode voltar a ser um lugar do livre e surpreendente encontro entre paixão recíproca e compartilhada, pode ser o espaço da exploração, da aventura e do jogo, da expressão e da descoberta, em um pacto que a cultura seja radicalmente elevada, aquilo que, agora está em alta, desça e vice-versa.

Indo de encontro com o que propõe Mottana, as diretrizes do Projeto de Vida tiram os alunos da vida presente para estabelecer uma meta. Buscamos, no olhar frente a esse trabalho, uma perspectiva de estar presente, de poder ser afetada... Pensemos, então, em uma educação para a vida presente, ao invés de uma educação para o futuro. Pensemos na imanência de uma vida. Pensemos em uma vida, ao invés de em um Projeto de Vida.

Muito do que diz respeito à adolescência, no entanto, está pautado no conceito platônico de infância, que a entende como "um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constituirá o resto" (KOHAN, 2003, p.39), remetendo-nos a um caráter de incompletude, de falta de acabamento. A ideia de um Projeto de Vida vai ao encontro dessa concepção, pois se caracteriza como um plano de construção da pessoa que se quer ser, uma projeção para o futuro.

Pensar a vida de uma adolescente a partir de um projeto para... é estar sempre colocando à sua frente seu principal objetivo: tornar-se adulta. De fato, a palavra *adolescente*

> [...] vem do particípio presente do verbo latino *adolescere*, composto de *ad*, que indica 'direção a', mais a forma incoativa do já mencionado *alere*: *alescere*. 'Adolescente',

> então, é 'o que começa a ser alimentado', 'o que recebe os primeiros alimentos' e, em consequência, cresce. O verbo latino *adolescere*, precisamente, significa, em seu sentido forte, 'crescer'. Assim, 'o que cresceu', é o 'adulto', de *adultus*, forma do particípio passado desse mesmo verbo (Castello; Mársico, 2007, p.50).

Uma adolescente parece estar sempre, então, em direção a... Em direção a ser adulta. Para Kohan (2003, p.40, grifo meu), essa visão platônica da infância, a princípio,

> [...] parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos.

E aqui entra a escola. Uma instituição que nasce para educar, para formar, para transformar criança em adulto, mas que "procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma" (KOHAN, 2003, p.81). Um espaço pensado no processo, mas que acaba instaurando e cristalizando uma maneira de se conceber esse processo: pautado na expectativa do futuro. E aqui me pergunto: se "podemos fazer delas o que quisermos", por que não elas mesmas fazerem de si próprias o que elas quiserem? Se podemos pensar na potência da vida dessas adolescentes, por que pensar em um Projeto de Vida futura?

Pensamos em um projeto de vida futura, pois, como disse o Giovani, "*a própria ideia de escola institucionaliza o pensar a vida por meio de um projeto*", um projeto que é político. Segundo Althusser (1970, p.47), a escola constitui um aparelho ideológico do Estado (AIE), que educa "por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas". Para o autor, aos AIE funcionam pela ideologia, onde a classe dominante regula e controla as massas, sendo as escolas responsáveis por preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, indo ao encontro da fala da diretora: *"A gente foca muitas vezes no projeto de vida profissional* [das alunas]*"*.

Vale destacar que as ideias, defendidas por Althusser, não dialogam com a perspectiva que estamos assumindo nesse trabalho. No entanto, as discussões levantadas pelo autor se conectam com a proposta política adotada dentro das escolas, ajudando-nos a pensar educação.

Para Althusser (1970, p.62-63), a ideologia na qual funcionam os AIE é unificada sob a ideologia dominante: "1. Todos os aparelhos ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. 2. Cada um deles concorre para este resultado único da maneira que lhe é própria".

Para Deleuze e Guattari (2012, p.15-16), “o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar”. A escola, como um aparelho ideológico de Estado, não só reproduz um modelo estrutural de uma classe dominante, que é detentora tanto da produção industrial como intelectual, como também possibilita que a máquina de Estado funcione. O Estado utiliza-se dos AIE, dentre eles a igreja, a família, os sistemas jurídico, político e sindical, como forma de reprimir, manipular e controlar as massas, a classe operária, a partir de seus interesses, os interesses de uma burguesia dominante, “não só para assegurar a sua hegemonia política, mas também a sua hegemonia ideológica, indispensável à reprodução das relações de produção capitalistas” (Althusser, 1970, p.60).

Temos, então, a proposta de pensar um projeto de vida que reproduz esse sistema, conduzindo grande parte dos jovens para a “produção”, alguns para cargos melhores, a chamada “pequena burguesia”, e a menor parte que alcança postos ditos intelectuais (Althusser, 1970). Colocamos uma meta de futuro na vida dessas adolescentes e, com isso, perdemos as heterotopias possíveis dentro do espaço escolar. Nessa perspectiva, a escola como aparelho de Estado investe na regulação daquilo que pode ser controlado na elaboração de projetos de vida, assim como nos clubes juvenis. Veremos, inclusive, como as próprias líderes do grupo reproduzem essa regulação.

No entanto, tem algo que fissura e vai constituindo um processo de rupturas que geram a peça de teatro que vai sendo montada. Mais adiante, nos relatos dos encontros com as adolescentes do clube juvenil de teatro, seja nas improvisações teatrais, seja nas relações que se estabelecem, vamos perceber que o grupo vai reproduzindo nas relações esse aparelho ideológico ao mesmo tempo em que vai fissurando-o, conduzindo-nos a pensar os clubes juvenis como espaços onde educação menor acontece, para a qual o que importa não é “criar modelos, propor caminhos, impor soluções. [...] Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas” (Gallo, 2003, p.82).

Queremos, com isso, “fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado” (GALLO, 2003, p.83).

Voltar para **Projeto de vida**

GAIA EDUCAÇÃO

Preferiamo:

alle'essere il divenire
al bene e al giusto l'intensità e la densità
al sacrificio e alla fatica la passione e il piacere
alla verità l'ambiguità
al puro l'impuro
alla luce la penombra
alla stabilità l'erranza
alla negazione l'affermazione
alla preservazione il rischio
all'unità la molteplicità
alla scissione l'implicazione
alla parola l'immagine e il suono
alla mente il corpo[21]
(Mottana, 2015b, p.9)

Considero esses primeiros escritos do livro *La Gaia Educazione*, de **Paolo Mottana** (2015b), como o Manifesta de uma *Gaia Educação*. Para o educador, pensar Educação significa visar ao pleno prazer no tempo presente. Indo de encontro com essa concepção, a lógica da nossa Educação (tradicional) caminha em uma direção oposta do pleno prazer no tempo presente, pois vislumbra um desenvolvimento baseado em etapas a serem "avançadas", determinadas pela fala do adulto que diz o que deve ser feito. No entanto, para Mottana (2015b), não há recompensa no futuro. A recompensa deve ser apreciada na realização da experiência no tempo presente, no aqui e agora. Desse ponto de vista, entende-se que não só a escola, mas também nossa Educação precisa ser problematizada.

> A Gaia Educação, contraposta à triste ciência da ortopedia e do engessamento, da mumificação do filhote humano no altar da conformidade e passividade, do ascetismo e da renúncia, da imolação ao sacrifício, ao cansaço; à crucificação e ajoelhamento, real ou metafórico, contrapõe a exaltação afirmativa da imaginação, das emoções, do corpo e do prazer. (Mottana, 2015b, p.25, tradução nossa)

Mottana[22] defende que precisamos desnaturalizar algumas ideias básicas que há muito tempo se cristalizaram na e como pensamos a Educação Escolar. Para ele, os alunos não são incapazes (ou menos capazes), não são sujeitos ausentes, portanto, eles não devem ser

[21] "Nós preferimos: ao ser, o devir; ao bem e ao justo, a intensidade e a densidade; ao sacrifício e ao cansaço, a paixão e o prazer; à verdade, a ambiguidade; ao puro, o impuro; à luz, a penumbra; à estabilidade, a errância; à negação, a afirmação; à preservação, o risco; à unidade, a multiplicidade; à divisão, a implicação; à palavra, a imagem e o som; à mente, o corpo" (tradução nossa).

[22] Tive a oportunidade de ter o professor Paolo Mottana como supervisor no Doutorado Sanduiche realizado na Università degli Studi di Milano-Bicocca (Itália), com financiamento do programa Capes-Print. Dessa forma, em alguns momentos, refiro-me às discussões propostas por Mottana sem citar uma obra específica. Essas informações advêm dos momentos nos quais pude ouvi-lo, seja em aulas, palestras, reuniões de orientação e cursos dos quais participei durante o estágio na Itália.

assumidos pela falta, pela ausência, seja ela cognitiva ou física. Diríamos, junto a Leite (2011), que os alunos são pura potência que transborda, ou seja, que nunca falta em sua potência de invenção de si e de mundos.

De acordo com a proposta educacional de Mottana, o que chamaríamos aqui de potência de invenção, foi colocada à margem social, pois as crianças e os jovens foram banidos de nossa sociedade, fechados em escolas, lugares onde não podem escapar, sob a supervisão de adultos que, muitas vezes, não são muito sensíveis a uma proposta educacional, baseada na experimentação, como propõe Leite (2011). A partir desse panorama, Mottana acredita que crianças e jovens devem retornar à sociedade, com autonomia e liberdade. Nesse sentido, sua proposta de Gaia Educação entende que os sujeitos aprendem dentro da sociedade, em sua complexa rede de oportunidades, onde tudo é reconfigurado à sua presença. Essa perspectiva pode mudar nossa relação com o mundo, potencializando sua vivacidade, densidade, riqueza, colorido e espontaneidade.

Para Mottana (2015, p.7), "muito frequente na educação é a produção paralisante da incapacidade de amar, desejar, gozar. Em prol da submissão e subjugação sistemática da vida, do prazer e do possível". Por isso, sua proposta de Gaia Educação tenta "resgatar" o corpo dessas crianças e jovens, que precisam viver e experimentar seus corpos em suas múltiplas expressões**,** operando com a imaginação e a sensibilidade, produzindo invenções, não no abstrato, mas em obras concretas, tangíveis e agradáveis – na imanência de uma infância. Assim, essa perspectiva busca operar com uma potência e desejos desses corpos, criando oportunidades para que sejam efetuados na imanência do desdobrar-se de suas vidas.

Ao compreendermos a proposta de uma Gaia Educação, Mottana nos apresenta a ideia de Educação Difusa, entendendo "escola" como a construção de uma base, um ponto de partida e de retorno, onde crianças, jovens e adultos se encontram para, em pequenos grupos, partirem de um objetivo e que depois possam retornar para compartilharem, discutirem e enriquecerem suas aprendizagens. Trata-se, então, de fazer uma revolução cultural e social que reúna adultos, crianças e jovens em um mundo um pouco menos segmentado, hierárquico e punitivo, para que todos possam finalmente aprender, sem estar em cativeiro e sob a ameaça de avaliações. Nesse contexto, inventa-se um sujeito autônomo, inventivo, uma cidadania autêntica baseada em conhecimentos e em habilidades de uma vida comunitária contemporânea.

Outra noção apresentada por Mottana é a de *Pedagogia Imaginária*, que é voltada para restabelecer e para aprofundar uma cultura de imagens, da imaginação e do imaginário. Seu principal objetivo é a construção de uma cultura orientada para uma renovada *ética do olhar*, da sensibilidade e do conhecimento, a ser repensado como práticas poéticas e imaginativas.

Para Leite (2011), a imagem é também essa potência de invenção de outros mundos, capaz de fundar um corpo sensível a experimentações de outros sentidos.

Na perspectiva teórica da Gaia Educação, o Eros, como arquétipo do desejo, da afirmação vital, da paixão e do prazer, torna-se peça fundamental. Para Mottana (2011), reabilitar o Eros significa, inevitavelmente, fazer *Contra Educação*, forçando nossos sentidos a restituir honra e cuidado do corpo, da imaginação e do desejo. Contra Educação significa levar a sério a subjetividade de todos os atores da educação.

Quando entrei em contato com essas ideias, no curso de *Formação em Gaia e Educação Difusa*, ministrado pelo professor Paolo Mottana, na Unicamp (Campinas), em visita ao Brasil, pude perceber uma possibilidade de diálogo com as ideias que estão sendo desenvolvidas nessa pesquisa: pensar uma matemática dos alunos da Educação Básica pela linguagem teatral, que permite operar corpos, vozes, cores, luzes, cheiros, imagens, entonações, sentimentos... Mas que matemática é essa que se produz em um processo teatral? Que pode ela dar a pensar com Educação Matemática? Que teatro é esse que se matematiza nas relações com os campos dos afetos, das "representações"?

Essas são algumas das perguntas que impulsionaram minha pesquisa, a partir de minha participação no I-m@go (**Laboratório da imagem, experiência e cri[@]ção**), grupo de pesquisa do qual faço parte. Em contato com as ideias discutidas pelo professor Mottana, pude pensar em novas perguntas, quais sejam: como os conceitos de Contra Educação e Pedagogia Imaginária podem operar junto com os conceitos de *Educação (Matemática) Maior* e *educação (matemática) menor*[23]? Como pensar o teatro dentro da Escola como um ato de Contra Educação? Além disto, tendo em vista que os dados desta pesquisa foram produzidos dentro de um Clube Juvenil de uma Escola de Tempo Integral, pergunto: seria possível pensar esses clubes juvenis como um ato de Contra Educação? Como uma efetuação de uma Gaia Educação?

Sou arrastada com Gallo (2002) a pensar os conceitos de Educação Maior e educação menor. Segundo o autor, Educação Maior seria

> aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2002, p.173).

[23] Venho pensando os conceitos de Educação Matemática Maior e educação matemática menor a partir das ideias de (M)atemática Maior e menor discutidas por Clareto (2013) e Gondim e Miarka (2017), (E)educação Maior e menor, propostas por Gallo (2002) e (L)literatura Maior e menor, por Deleuze e Guattari (1977).

A Educação Maior não é aquela que, efetivamente, acontece nas salas de aula, que se produz por um grupo de alunos fervendo em emoções. A Educação Maior não é aquela que perpassa um grupo de teatro que pode produzir matemáticas, ou um grupo de matemática, fazendo teatro. O que se quer é, justamente, uma resistência à essa proposição. O que se quer é uma educação menor, que seria "um exercício de produção de multiplicidades" (Gallo, 2002, p.176), de novos possíveis para uma educação (matemática), de pensar com corpos, com vozes, com imagens, de pensar com teatro, com formas de expressões. O que se quer é um ato de Contra Educação, uma educação imaginária, que se fundamenta na reabilitação do Eros, é uma paixão na/pela [E]educação.

Para Gallo (2002, p.173), "se a Educação Maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um". Dessa forma, pergunto: como uma experimentação com o teatro produz matemáticas menores? Que matemáticas? Que aprenderes? Que saberes? Que pode o teatro na Educação Matemática? Como pode o teatro potencializar as questões que dizem respeito ao aprender com paixão em alunos da Escola Básica, à reabilitação do Eros na Educação? Uma (educação) matemática menor pode ser compreendida como um ato de Contra Educação de uma Gaia Educação?

Aqui, vejo-me no movimento uma vez mais. Quando perguntamos "o que é Matemática?", o questionamento se torna uma corrida atrás da essência daquilo que se é, da definição... "o que é" nos leva ao caminho da axiomática. No mestrado (Lacerda, 2015), busquei identificar um pouco disso, fazendo aos alunos, exatamente, essa pergunta. No doutorado (Lacerda, 2021), fiz outra pergunta: "que pode?"; na busca de um deslocamento desse plano essencial para entrar no plano da potência, do que produz, sem me preocupar com a essência, mas com a imanência da produção... Que pode, então, uma matemática que, junto a um processo teatral, desliza da essência, da definição, à potência? Que pode esse movimento dar a pensar em Educação Matemática? Que pode uma sala de aula com esse deslocamento? Pode esse processo ser entendido como um movimento de Contra-Educação? Que pode a fundamentação filosófica e epistemológica de uma Gaia Educação dar a pensar junto ao teatro, à matemática, à essa escola?

Esses questionamentos foram, então, afetados pelos conceitos de uma Gaia Educação. Pergunto-me que pode o teatro no rompimento com as diretrizes impostas às crianças nas escolas? Mottana (2015, p.11) sugere que "o valor do envolvimento se torne primário, que a cabeça seja cheia do corpo e que a atividade seja marcada pelo princípio da emoção, da

expansão vital e da 'dilatação da experiência'". Que pode o teatro como corpo vivo nesse processo educacional?

Com essas perguntas, vi-me em um exercício de pensar uma temática tão discutida dentro da Educação Matemática e do ambiente escolar: o aprender, o ensinar. Se temos uma multiplicidade de matemáticas, "nos plurais", como afirmam Chisté e Leite (2017), não podemos falar "do" ensinar e "do" aprender, mas de uma multiplicidade de modos de ensinar e aprender. Já diria Gallo (2012, p.8):

> Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo.

Nessa perspectiva, no início, pensava uma pesquisa que, junto ao deslize da essência à potência, de uma Matemática Maior a uma matemática menor, deixasse marcas de múltiplos modos de ensinar e aprender. Assim, perguntava-me: que ensinares e que aprenderes são produzidos nesse deslize com teatro? Um aprender se faz com a produção de uma matemática com teatro? Que aprender(es)?

Hoje, consigo perceber qual problema de pesquisa foi constituído durante essa trajetória:

Que pode um grupo de estudantes produzir como
experiências educativas junto a um processo teatral?

Busquei, então, experienciar os possíveis desta pergunta, tendo como objetivos: *acompanhar um grupo de teatro criado por alunas de uma escola da Rede Estadual Paulista de Educação*; *afetar-me com as possíveis experiências educativas, produzidas junto a um processo teatral e pensá-las junto à Educação (matemática).*

No acompanhamento do Clube Juvenil de Teatro, busquei criar caminhos, sentidos, matemáticas, teatros... junto ao que se(me) passou nesse processo. Nesse fluxo, para escapar da essência, busco pela potência desses movimentos perguntando: que pode um clube juvenil de teatro em uma escola? Que pode produzir de matemáticas? Que gagueiras podem ser produzidas com o teatro?

Voltar para **Gaia Educação**

RASTROS DE UMA EDUCAÇÃO

"Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo".
(Massey, 2008, p.32)

É potente essa ideia de limpar a sala de aula, não? De se colocar no lugar do outro, de perceber a quantidade de sujeira que você e suas colegas podem fazer em uma manhã de aulas. De separar um tempo para preparar esse espaço que será de entrega do corpo.

A cada encontro, eu escutava comentários distintos sobre essa dinâmica de preparação. Até porque cada vez era alguém diferente que pegava a vassoura para varrer a sala e limpar a sujeira, para organizar as carteiras e abrir espaço.

É preciso estar disponível. É preciso *poner el cuerpo*.

Voltar para **Rastros de uma educação**

Sala de aula

> O termo ‘sala’ (testemunhado em 969 como *salla* e no séc. XV como *sala*), referido aos espaços nos quais acontecem as aulas, não tem origem latina, mas remonta ao germânico *sal*, no qual tinha o sentido de ‘habitação’, referindo-se a um âmbito amplo, de onde se estendeu a denominação genérica para espaços de uso múltiplo, incluindo o educativo (Castello; Mársico, 2007, p.77).

Mas por que estreitar essa noção a um espaço entre quatro paredes? A esse espaço físico que já está construído, dado como pronto? O espaço pode ser outro. Pode ser pensado, como diria Massey (2008, p.29), como jamais acabado e nunca fechado, “o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno”. Dessa forma, o espaço está sempre se tornando outro, ele está infinitamente aberto, como descobriu Galileu. E aqui traço uma relação com as ideias propostas por Mottana (2015b). Dentro de sua teorização de uma Gaia Educação, o educador propõe um espaço escolar, justamente, pensado com essa abertura e constituído nas relações. Não delimitado pelos muros de uma escola, mas transformado, a partir da criação de redes de relações, buscando sempre uma potência de invenção.

Seria a sala de aula uma heterotopia?

Se pensarmos na sala de aula como sendo essa espacialidade de uma aula, não nos restringindo a uma habitação no sentido de uma construção arquitetônica, poderíamos voltar ao primeiro dia dessa experiência de pesquisa e pensar no pátio como um espaço de aula, um espaço-aula. E, também, na quadra de esportes (e já não é um espaço de aula de Educação Física?), e embaixo de uma árvore, e fora dos muros da escola, e... Já diria Mottana (2011, p.24-25, tradução nossa):

> Gostaria de imaginar locais de aprendizado para jovens em empresas e teatros, nas televisões e em ateliês, no comércio e em laboratórios científicos, onde eles possam ajudar, cooperar, serem atores e colaboradores. E então lugares específicos, mas não totalizadores, individualizados para eles, onde reelaborar as experiências, onde experimentar novidades, onde concentrar-se nos nós, nos problemas, nas perguntas. Não para esgotá-los, mas para multiplicá-los. Com total abertura, além de qualquer censura, encontrando testemunhas, testemunhando, exercitando-se, provando, com a mente, com o corpo, com as emoções, com a imaginação.

Não se trata, portanto, do físico, mas sim das relações. Nessa perspectiva, ao levar o teatro para dentro da sala de uma aula tradicional, abrem-se outras possibilidades de alteração desse espaço já modelizado. Afinal, “o teatro, que é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos” (Foucault, 2013b, p.24). Assim, até mesmo a sala de aula tradicional pode ser feita outra. Pensemos, então, na sala de aula como uma heterotopia, sendo entendida como um outro lugar, como uma contestação do espaço no qual a aula acontece.

ou para fora

E se a sala de aula é apenas mais um espaço (esse físico) no qual acontece uma aula, ela mesma pode ser diferente, um espaço que pode ir se configurando a cada instante. Para Foucault (2013a, p.118), “a heterotopia tem o poder de justapor em um único lugar real vários espaços, várias alocações que são em si mesmas incompatíveis”. Na heterotopia, habita uma multiplicidade. Não há mais a necessidade estrita de carteiras enfileiradas e de um professor em uma mesa maior em frente. Sim, de fato, há muitas concepções de escola que já buscam essa transformação dos espaços escolares, mas, infelizmente, ainda são exceções.

Uma dessas exceções está aqui pertinho do coração, nessa rede de relações boas e aconchegantes que a academia nos proporciona tecer. **Wenceslau Oliveira Jr.**, geógrafo, educador, sonhador, companheiro de samba e tanto mais, trabalha com imagens feitas por crianças pequenas em escolas, buscando outros modos de experimentar o espaço. Para ele,

> [...] a inserção das câmeras numa creche altera todo o espaço, uma vez que cria uma nova rede de relações e negociações que antes não havia, ampliando as intensidades da vida ali vivida, tornando esse espaço algo mais vívido e aberto a devires imprevistos, radicalizando o conceito de espaço como eventualidade e o conceito de lugar como copresença de heterogêneos, conforme Doreen Massey (2008) (Oliveira Jr., 2019, p.8).

É essa criação de novas redes de relações e negociações que vai se configurando com esse trabalho com teatro na escola, é essa transformação do espaço aberto ao imprevisto. Isso que o teatro possibilita, arrastar carteiras e cadeiras, abrir espaço para a criação, para o corpo, para a criatividade, modifica a estrutura ~~da sala de aula~~ desse espaço e, com isso, o que se passa ali dentro. A cada encontro, esse espaço escolar é outro. Isso porque modifica as possibilidades de movimento do corpo e, movimentando o corpo, movimenta-se o aprendizado, sendo outras coisas possíveis. Outros aprenderes.

Um grupo de pesquisadores dinamarqueses (BECK *et al.*, 2016), das áreas de Nutrição, Exercício e Esporte e Nutrição e Farmácia investigaram como atividades com o corpo, integradas às aulas de matemática podem melhorar a performance matemática dos alunos. Esse estudo foi realizado com três grupos de estudantes entre sete e oito anos de idade. O primeiro grupo foi incentivado a realizar atividades motoras grossas para reforçar os conteúdos matemáticos aprendidos. O segundo grupo, atividades motoras finas e, o último, um grupo controle com aulas tradicionais. Os estudos mostraram que há uma melhor compreensão dos conteúdos matemáticos, quando o corpo dos alunos é envolvido nesse processo.

Lendo esse artigo, comecei a pensar sobre essa questão dos testes de aprendizagem, de grupos controle e tudo o que vai de encontro ao que venho estudando no que diz respeito a avaliações. Por outro lado, é um estudo que poderia ser utilizado para fundamentar minha tese. E aqui penso em mais um percalço da pesquisa: o que escolhemos mostrar e o que escolhemos não mostrar.

Escolho trazer esse estudo, porque trabalha, pontualmente, a ideia de que o corpo é importante em um processo de aprendizagem. No entanto, escolho não o trazer, justamente, porque não acredito que minha proposta seja salvação para a matemática escolar, assim como não acredito que esse tipo de teste, de fato, dê conta da multiplicidade que temos dentro de um grupo de alunos.

Então, não pensemos em uma Sala de Aula, pensemos em uma Aula. O espaço se cria e, com ele, a aula acontece. Aqui trago Deleuze e Parnet (1996, n.p.) pensando sobre a ideia de aula:

> Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

Uma aula é emoção. *É tanto emoção quanto inteligência*. Sim, uma aula pode ser emoção com alunos sentados um atrás dos outros, com os corpos parados, pois há algo que se move nesses corpos. Mas sempre? O que defendo não é a extinção total da sala de aula, mas desse estereótipo que criamos. É a possibilidade de criação de emoções distintas a partir do corpo. É a possibilidade de criar outras matemáticas com esse corpo em movimento. É a possibilidade de abertura do espaço, pois "a espacialidade é também uma fonte de produção de *novas* trajetórias, de *novas* estórias" (MASSEY; KEYNES, 2004, p.18).

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. Podemos nos movimentar com os corpos parados.

"Como pode uma imagem carregar-se de tempo?", pergunta Agamben (1987, p.23). O autor, referindo-se a Domenico, ou Domenichino, famoso coreógrafo do seu tempo, diz que "a memória não é, de fato, possível sem uma imagem (*phantasma*), que é uma afecção, um *páthos*

da sensação ou do pensamento. Nesse sentido, a imagem mnêmica está sempre carregada de uma energia capaz de mover e turbar o corpo" (AGAMBEN, 1987, p.24). Um corpo parado pode, então, estar em movimento, preenchido e pulsante. Agamben (1987, p.25) completa:

> A dança, portanto, é, para Domenichino, essencialmente uma operação conduzida sobre a memória, uma composição dos fantasmas [das imagens] em uma série temporalmente e espacialmente ordenada. O verdadeiro lugar do dançarino não está no corpo e em seu movimento, mas na imagem como "cabeça de medusa", como pausa não imóvel, mas carregada, ao mesmo tempo, de memória e energia dinâmica. Porém isso significa que a essência da dança não é mais o movimento – é o tempo (Agamben, 1987, p.25).

Podemos nos movimentar com os corpos parados. Mas sempre? Movimentar o corpo é uma alternativa para movimentar o pensamento.

Como pode um corpo carregar-se de tempo? Como pode um pensamento carregar-se de tempo?, pergunto.

Deleuze e Parnet (1996) ainda nos falam sobre a importância de um *público variado*. Em geral, nas escolas já o temos. E como oportunizar que, pelo menos alguma parte da aula, convenha a cada um dos alunos? Talvez seja oportunizando distintas formas de se relacionar em uma aula, distintos modos de aprender, distintos movimentos. Ou ainda, oportunizando a criação de espaços outros, que possibilitem outras relações.

Kohan (2003, p.81) aponta que

> Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é a hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro.

Eu leio essas *subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes*, como muito dizendo dos corpos. Corpos dóceis. Corpos disciplinados. Corpos obedientes. Movimentemos os corpos, para que se transforme a sala de aula. Para Domenico, a dança é capaz de exprimir "muitas coisas que não podem ser ditas" (AGAMBEN, 1987, p.24). A dança é corpo em movimento, é corpo em tempo. Transformemos a sala de aula, para que se movimentem os corpos. Essa transformação da sala de aula é o que possibilita pensá-la como um espaço heterotópico, ainda mais a sala de aula na qual encontramos um grupo de alunas, fazendo teatro.

Para Foucault (2013, p.115), existem dois tipos de espaços "que têm a curiosa propriedade de estar em relação com todas as demais alocações; mas, de um modo tal, que elas suspendem, neutralizam, ou invertem o conjunto das relações que são por elas designadas, refletidas ou reflexionadas", são eles as utopias e as heterotopias.

As utopias são, para o autor, os posicionamentos sem lugar real. “São as alocações que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou invertida. É a própria sociedade aperfeiçoada, ou é o inverso da sociedade; mas, de toda forma, essas utopias são espaços fundamentalmente, essencialmente, irreais” (Foucault, 2013a, p.115). Por outro lado,

> Há igualmente – e isso provavelmente em toda cultura, em toda civilização – lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra-alocações, espécies de utopias efetivamente realizadas, nas quais as alocações reais, todas as outras alocações reais que podem ser encontradas no interior da cultura, são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis. Por serem absolutamente outros quanto a todas as alocações que eles refletem e sobre as quais falam, denominarei tais lugares, por oposição às utopias, de heterotopias (Foucault, 2013, p.115-116).

A sala de aula, ao ser pensada como uma heterotopia, é entendida como um outro lugar, como uma contestação do espaço no qual a aula acontece; como um contraespaço, um lugar real fora de todos os lugares (Foucault, 2013b).

Voltar para **Sala de aula**

NO DEJÉ DE JUGAR NUNCA
UN ENCUENTRO CON ROCÍO AMERI

"Poner el cuerpo" es una expresión que escucho desde que conocí a Mariela. Soy profesora, soy actriz, estudio una posible relación entre Matemáticas y Teatro, justamente pensando en las posibilidades del cuerpo, pero nunca me había detenido a reflexionar en el significado de ***poner el cuerpo***. Creía que entendía el significado de esta aparentemente tan sencilla expresión, pero solo empecé a comprenderla a partir del encuentro con Rocío Ameri, actriz y directora teatral, de Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.

Para ella, poner el cuerpo significa permitirse ser atravesada, es un acto de desarmarse, es estar disponible para pasar lo que tenga que pasar durante un determinado proceso, es un estado de disponibilidad amplio. A pesar de que dichas ideas ya se hallaban presentes en mi cabeza, solamente las pude comprender en este encuentro cuerpo a cuerpo, observando su disponibilidad frente a tantas preguntas tímidas, a cuerpos avergonzados, a cuestionamientos interesados en su vida. No fueron sus palabras las que me ayudaron a comprender esta expresión, sino sí su cuerpo abierto para el encuentro, vivo y dispuesto a compartir su experiencia en el teatro.

Una mujer bajita que se transforma en una gigante llena de fuerza y expresividad. Una sonrisa que colma el espacio. Una artista que a cada respuesta nos fue mostrando un poco de los roles que cumple dentro de su carrera. Directora, actriz, profesora de teatro, integrante de un grupo de teatro compuesto solamente por mujeres, y tantas más. Una vida desde siempre interpelada por el Arte. Con su mamá y su hermano bailarines, en un hogar pleno de expresión artística, comenzó el teatro con 11 años y el paso del juego al oficio lo hizo sin darse cuenta. "*No dejé de jugar nunca*", nos dijo. Esto me pareció lindo. Yo no pude hacerlo, y a veces me pongo a pensar… ¿y si hubiese insistido en el teatro como profesión?

El teatro me parece apasionante. Me enamoré desde el primer día y todavía siento que nací para el teatro. Siempre percibí un frío en la espalda antes de una función, pero nunca vergüenza. Nunca me sentí incomoda. Lo que me incomodaba siempre fue la posibilidad de quedarme sin empleo, sin sueldo, sin una seguridad. Las matemáticas de alguna forma me posibilitan esa seguridad, aunque tenga vergüenza y me sienta incómoda en muchas situaciones dentro de una clase, como profesora. Tuve que buscar, entonces, la forma de aceptar mis limitaciones y de no olvidar lo que me hace bien, tuve que juntar teatro y matemática.

Rocío logró vivir del teatro: de dar clases (aunque no pensaba en hacerlo), de trabajar como directora y como actriz. La felicito por eso. Ser artista es lindo, pero no me parece fácil.

Admiro su fuerza y su búsqueda por generar preguntas continuamente a través del arte. Y aunque parezca contradictorio, su inseguridad es lo que le permite esa búsqueda continua. Somos así, ¿no? Nuestras debilidades son muchas veces lo que nos posibilitan nuestras habilidades… Hay que conocerse para que se pueda lograr potencializar quienes somos.

Rocío, por ejemplo, nos dijo que es muy inquieta y que lo usa a su favor. Para ella, lo mejor que le puede pasar a un actor/una actriz es estar incomodo/a. Por esto necesita algo que la provoque, que le genere incomodidad, y por esto se encuentra constantemente explorando diferentes corrientes en el teatro y cambiando de roles. Pero está siempre pasando por el cuerpo. Ella aprendió a hacer de su cuerpo una partitura y, al buscarse, se descubrió como actriz corporal. A ella el texto la tiene que provocar desde este lugar – desde el cuerpo. No lee palabras, pero sí ritmos, intensidades, poesía. No está sujeta al texto, pero sí al cuerpo. Según ella, la voz es la parte audible del cuerpo, no se separa, pero hay que aprender a ejecutar tu propio instrumento de todas las maneras posibles.

"*Hago teatro para dejar de ser yo*", dijo. ¿Pero cómo dejar de ser yo con mi propio cuerpo?, pensé. Y entonces comprendí que dejo de ser yo siendo muchas, aunque siempre estamos hablando de nosotros. Miramos al otro y nos miramos a nosotros mismos, y esto nos transforma. "*La belleza del espacio del teatro es que te pesen cosas*", continua ella.

Es con el cuerpo que Rocío trabaja, sea como directora, buscando generar armonías en los cuerpos en escena, escuchando y estando atenta a lo que el grupo de actrices y actores está diciendo; sea como actriz, buscando ser perceptiva y manejando energía con el público, aprendiendo a transitar en sus sentimientos e intenciones. Siempre con el objetivo de ser muy responsable por lo que se quiere decir y con la certeza que sobre el Teatro: uno lo puede contar, pero la manera de comprenderlo es pasándolo por el cuerpo.

Voltar para **Un encuentro con Rocío Ameri**

UM LUGAR DE ENCONTRO

(Minhas) Notas de aula da disciplina "Seminário de Literatura Medieval", professora Mariela Rígano, cursada durante meu intercâmbio na Universidad Nacional del Sur, em Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.

O teatro se define em um momento histórico:
A BURGUESIA define o que é ARTE, e essa é uma decisão POLÍTICA.

O cristianismo, na Idade Média, não via o teatro com bons olhos e, como forma de controle, trouxe um teatro religioso para dentro das igrejas, com o objetivo de catequização.

No entanto, um teatro revolucionário acontecia na porta das igrejas, um teatro "profano", nômade, um teatro popular, que buscava modificar o público a partir de uma mobilização crítica. E essa mobilização se dava no encontro.

Teatro como palavra, designa um lugar, um espaço ou um edifício onde se observa, um lugar de reunião. O teatro, como gênero vai ser pensado posteriormente. Dessa concepção inicial, vem também a separação entre espectadores e atores. No entanto, uma coisa é certa: há que haver um encontro, um encontro corpo a corpo.
O TEATRO É CORPO.

- - -

Pensando nessa questão do encontro, temos diversas perspectivas teóricas. Alguns autores, como Dubatti (2010, p.29), entendem que

> La filosofía del teatro afirma que el teatro es acontecimiento (en el doble sentido que Deleuze atribuye a la idea de acontecimiento: algo que acontece, algo en lo que se coloca la construcción de sentido), un acontecimiento que produce entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente, a la presencia aurática de los cuerpos […].

Outros, como Araiza (2000, p.76), entendem que o teatro e o ritual são pensados de modo intrínseco. Para a autora,

> Lo performativo remite a aquellas prácticas culturales cuya similitud formal radica en lo siguiente: tienen como soporte principal el cuerpo; implican un comportamiento

> colectivo que rompe deliberadamente con el uso rutinario del tiempo y del espacio; implican un grado de repetición; se rigen por un sistema de reglas aunque aceptan un margen de improvisación, y tienen un valor simbólico para los participantes, tanto actores como receptores.

Já para Fos (2008, p.2), a chave do teatro é a festa, que se dá no encontro com o outro, sendo um disparador do feito artístico. Para ele, no teatro, "el hombre es vuelto a ser tratado desde su dimensión más inmediata, su medida esencial: su cuerpo. Y desde ese territorio personal se avanza hacia las construcciones de los encuentros primarios, ya libres de la violencia recíproca, en el ámbito de lo tribal".

- - -

A partir desse conjunto de ideias, proponho pensar um teatro na escola que seja festa, que seja encontro, que seja acontecimento. O processo se faz em cada encontro e nos encontros que ali se dão e, também, no espetáculo, em outro encontro: com o público.

Voltar para **Um lugar de encontro**

NA MESA DA PROFESSORA

"Um professor não é, nem mais, nem menos inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de fatos à observação daqueles que procuram".

Jacques Rancière

Estamos acostumados a pensar uma sala de aula com, em média, 40 carteiras enfileiradas em cinco ou seis fileiras. Ao fundo, painéis com trabalhos dos alunos. De um lado, janelas. A vista? A depender da escola: o pátio, um muro, o estacionamento, quem sabe um bosque... Do outro lado, a porta. O resto da parede? Talvez algumas janelas, ou mais trabalhos dos alunos; às vezes, de turmas que frequentam aquela sala em outro turno. À frente, o quadro, aquele antigo quadro negro que virou verde e que cada vez mais tem se tornado o quadro branco (na escola na qual trabalho, em uma das salas o quadro é um vidro transparente pregado a uma parede branca... transparente...). Os alunos sentados em suas carteiras pequenininhas de frente para o quadro. O professor, em sua mesa grande, em frente à sala. Ele fica de pé para dar aula. Há quem diga que um bom professor não se senta. Eu diria que uma boa professora sentada, pode reinventar uma sala de aula.

O teatro por si só modifica essa configuração. Quando trabalhamos com teatro em uma sala de aula de uma escola, começamos por arrastar as mesas e as cadeiras para as laterais, para que se tenha o máximo de espaço livre possível. Peter Brook (1997, p.12) diría:

> *Es necesario crear un espacio vacío para que se produzca algo de calidad. Un espacio vacío permite que nazca un nuevo fenómeno, ya que sólo si la experiencia es fresca y nueva podrá existir cuanto se relacione con contenido, significado, expresión, lenguaje y música. No obstante, no hay experiencia fresca y nueva sin un espacio puro, virgen, para albergarla.*

Era, portanto, necessário criar um espaço vazio dentro da sala de aula, para que também fosse possível criar espaços vazios dentro de nós mesmas. Nas aulas de teatro que frequentei, em academias de teatro, as salas já eram livres, vazias, para que houvesse espaço para a criação.

Além dessa diferença, consigo evidenciar outra.

Tenho a lembrança dos professores de teatro ou de diretores sempre no fundo da sala, como se a frente fosse o palco e eles estivessem na plateia, observando e orientando futuras atrizes e futuros atores. No entanto, Maria e Lourdes sempre se posicionavam na frente da sala, na mesa da professora, que era a única que não era movida. Elas pediam para que a gente se sentasse e ficavam de pé, encostadas na mesa, ou até mesmo sentadas na cadeira da professora. Eu me sentia tão pequena. Sentia-me em frente a duas professoras que explicam.

Pensar naquela mesa grande, em frente à sala, obstruindo parte do espaço, criado para o teatro me faz querer transformá-la na *escrivaninha* de Benjamin (1987), resgatando-a do domínio do professor, ou das professoras... transformando-a não somente em meu *recanto favorito* mas, principalmente, no *palco de uma das minhas ocupações prediletas*, o teatro ou, ainda, a matemática. Consegue imaginar transformar **a mesa da professora** em uma caravela? Em um baú repleto com um sortimento de números? Ou mesmo na mesa de jantar da casa de uma grande família? Em um paralelepípedo enorme, para estudarmos suas propriedades? Poderia ser também uma enorme caixa de presente, uma árvore, um carro, ou apenas uma pedra no caminho. Ela poderia ainda ser deixada no canto, deixada para outros momentos ou até desaparecer. Como seria uma professora sem sua mesa de professora em uma sala de aula?

Já o sentimento de estar em frente a duas professoras que explicam, fez-me lembrar de *O mestre ignorante* (Rancière, 2019). Neste livro, Rancière nos conta a aventura intelectual do francês Joseph Jacotot que, em 1818, exilado nos Países-Baixos, recebe o posto de professor. Jacotot, no entanto, não falava holandês e seus alunos não falavam francês. Para que fosse possível cumprir sua missão, o professor percebeu que "era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma *coisa* comum" (ibidem, p.18). Ele encontrou, então, uma edição bilingue de um livro e pediu que seus alunos aprendessem o texto francês, comparando-o com a tradução para o holandês.

"Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência" (ibidem, p.19). No entanto, Jacotot não era capaz, nessa ocasião, de transmitir seus conhecimentos, pois não dominava a língua de seus alunos. Ele precisou, dessa forma, reinventar-se, deixar de ser um professor que explica.

Diversas vezes, ao longo do processo teatral com o grupo Maktube, Lourdes usou expressões do tipo: "*prestem atenção, eu vou explicar para que vocês entendam*", "*eu quero passar para vocês aquilo que eu sei sobre teatro*", "*vocês entenderam o que eu falei?*". Percebo, com essas falas, corroborando com Rancière (ibidem, p.11) como "a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir". As meninas, reproduzindo um padrão de ensino, buscavam transmitir seus conhecimentos, de forma que o grupo pudesse saber o que lhes haviam ensinado.

Era como se elas representassem um papel, o papel de professoras. Por outro lado, era como se brincassem de serem professoras, brincassem de teatro. Brincavam tanto que reproduziam esse modelo instituído na escola, das professoras que explicam e das alunas que aprendem. E de tanto brincarem, a dinâmica se desregulava, criando um distanciamento entre

Estariam elas fazendo teatro ou brincando de fazer teatro na escola?

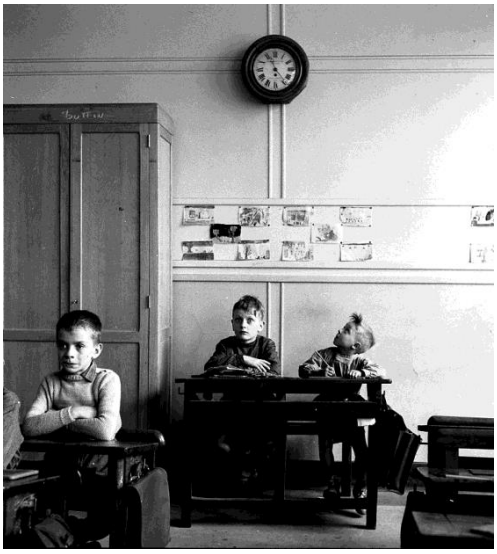
as duas e as demais. “Eis a virtude dos explicadores: o ser que inferiorizam, eles o amarram pelo mais sólido dos laços do país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade” (ibidem, p.42).

Tínhamos ali um espaço no qual as alunas, em grupo, poderiam construir um processo coletiva e colaborativamente. No entanto, tínhamos também Lourdes e Maria, que reproduziam a imagem das professoras que explicam. Seria culpa delas que não souberam conduzir esse processo de outra forma?

Eu diria que não. Temos um sistema escolar que, usando as expressões de Rancière, contribui mais para o embrutecimento das inteligências de nossas alunas do que para sua emancipação, que contribui para o estreitamento das relações de poder que se estabelecem entre um mestre embrutecedor e seus alunos. O autor nos convida a pensar, com essa história: “seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?” (ibidem, p.20). A moral da história, por sua vez, é que aqueles alunos foram capazes de aprender o que lhes foi proposto sem um mestre explicador. No entanto, não sem um mestre. Para Rancière (ibidem, p.34):

> pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da potência homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método.

E no meio de tudo isso, Estela reinventa Fernando Pessoa, Anna sem calcinha surpreende a todas, Heliete com 14 anos debocha, ao ganhar o papel de negra, todas nós montamos uma peça teatral que chacoalhou tanto o teatro, quanto os estereótipos reproduzidos em nossa sociedade. Transformamo-nos naquele terceiro menino da fotografia de Robert Doisneau[24], à esquerda, no primeiro plano da cena, que, “mesmo ali sentado, parece já ter deixado sua



[24] “Trata-se da conhecida fotografia de Robert Doisneau – publicada na capa da obra coletiva organizada por *Compère* (1997) – e que retrata três meninos sentados em suas carteiras e que parecem aguardar o fim de uma aula” (Lopes; Veiga-Neto, 2004).

alma voar para fora de um lugar que naquele momento não era mais eu" [enquanto observador da fotografia] (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p.237).

Para Lopes e Veiga-Neto (2004, p.237),

> é certo que a alma desse terceiro menino ainda não foi de todo fabricada, pois com sua presença ausente ele parece nos advertir que ainda que por alguns momentos, sempre é possível buscar ou inventar estratégias, quais linhas de fuga que nos permitam escapar do disciplinamento a que sujeitam nossos corpos.

E no meio de tudo isso, inventamos estratégias e criamos linhas de fuga que nos permitiram escapar do disciplinamento escolar a que sujeitam nossos corpos, transformando-os a partir de um processo teatral, seja ele lúdico ou arte.

"Talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido".

Jacques Rancière

Voltar para **Na mesa da professora**

SEJA LÍDER DE SI MESMO

Você quer estar na plateia ou no palco da sua própria vida?

Quando Lourdes fez essa pergunta durante o encontro, algo me incomodou.
Demorei muito para entender esse incômodo.
Fiquemos com ele.

As passagens do livro "Seja líder de si mesmo", de Augusto Cury (2004), acompanharam-nos durante grande parte dos encontros do Maktub. Para fins da pesquisa, vi-me na obrigação de lê-lo por completo. Percebi, com essa leitura, que Lourdes não compartilhou conosco todas as ideias do livro, não evidenciando a teoria de autoajuda que permeia a obra. Ela escolheu compartilhar apenas a primeira parte, na qual o autor estabelece, mais efetivamente, uma relação entre nossa vida e uma peça de teatro.

Já na primeira linha, ainda no prefácio, Cury (2004, p.7) nos questiona:

"Se compararmos a mente humana com o mais belo e fascinante teatro, onde se encontra a maioria dos jovens e adultos? No palco, dirigindo a peça ou, na plateia, sendo espectador passivo dos seus conflitos, perdas, decepções, culpas? Onde você se encontra?".

O autor continua, dizendo que **o papel principal é desejado por todo ator ou atriz**.

Trago aqui algumas lembranças da minha época nos palcos do teatro.

Durante meu curso de Formação de Atores, na **Academia de Artes Cênicas Cena Hum**, em Curitiba, montamos uma adaptação do texto "A temporada das Pipas", do escritor argentino Júlio Cortázar (2015). Éramos mais atores do que personagens no texto. Por isso, o diretor da peça dividiu uma das personagens em três: Leticia 1, Leticia 2 e Leticia 3. Eu interpretei a Letícia 2, uma velha cega amargurada pela vida. Foi um dos maiores desafios que eu enfrentei no teatro e a personagem que eu mais gostei de interpretar. Personagens entravam e saiam de cena, mas eu continuava, sentada, imóvel em uma cadeira no centro do palco. Precisei descobrir como me fazer presente, mesmo em silêncio a maior parte do tempo.

Não desejei ser a atriz principal. Não só de protagonistas se faz o teatro.

Essa lembrança me faz pensar na relação proposta por Cury (2004), entre o teatro e a vida. Segundo ele, "é mais cômodo ficar na plateia, mas precisamos subir no palco e sermos os atores principais da nossa própria história" (CURY, 2004, p.8). Penso, no entanto, que na vida, na nossa própria história, somos ora protagonistas, ora coadjuvantes, ora plateia ou, ainda, parte da equipe técnica. É preciso reinventar-se. Uma espécie de heterotopia, criando formas outras de fazer e de viver. Não se trata de criar modelos novos, como nas utopias, mas sim de dar abertura aos muitos modos de viver, mesmo dentro de modelos já instituídos. ***Transformar o modelo micropoliticamente ou, como diria Foucault, microfisicamente*** (César).

Essa busca pelo protagonismo (juvenil) nos aprisiona ao invés de nos libertar. Novamente, pensemos em uma vida, ao invés de um Projeto de Vida. Não só de nós mesmos se faz a vida, mas sim das relações que estabelecemos, do processo.

Falando em processo, pensemos a vida como um espetáculo.

Para Cury (2004, p.43), "*a vida é um grande espetáculo. Vale a pena vivê-la, apesar de todas as suas dificuldades. Um vencedor não pode estar na plateia. Tem de estar no controle de sua vida!*". Debord (1997) também propõe essa relação. Para o autor, "toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação" (DEBORD, 1997, p.13).

Dialogando com essas ideias, a partir da minha experiência com este grupo teatral, vou ao encontro das ideias de Debord (1997) e sua crítica a uma sociedade que tem se preocupado cada vez mais com o produto final, com a aparência, com a representação. Nesse sentido, ser protagonista é focar em si mesmo, deixando como coadjuvantes as relações e afetos que nos passam. Em outra direção, Cury (2004, p.59) defende que "*no teatro da nossa mente nossa meta é ser o ator principal. Ficar na plateia é abandonar a si mesmo...*".

Aqui, César me lembrou da tese da Clau, a **Claudia do Canto**, que não é cantora, mas é cineasta, produtora cinematográfica, educadora, companheira do Kino-Olho, amiga, dona da risada mais sincera com quem já tive o prazer de conviver. Seu doutorado: cinema com crianças pequenas. O que pode quando colocamos filmadoras nas mãos de crianças pequenas? Diferente do cinema do adulto, dos cineastas, o filme feito pelas crianças não está no campo, mas no extracampo!

Como não abandonar a si mesmo sendo coadjuvante? Sendo plateia? Assim como no cinema feito pelas crianças da tese da Clau, a nossa vida, enquanto peça de teatro, acontece no

extracampo, naquilo que não aparece no espetáculo, naquilo que não se vê. O extracampo são os encontros, os afetos, os ensaios (repetir, repetir, até que seja diferente), a criação, o reinventar, processo... e, também, o espetáculo, que só se dá na relação com a plateia.

Você quer estar na plateia ou no palco da sua própria vida?

Descobri o que me incomodava. Não quero nem palco nem plateia. Descobri que quero estar presente nos bastidores do espetáculo da minha vida. Quero estar ocupando os espaços entre plateia, palco, camarim, ensaios... Quero fazer parte dos fluxos... Quero estar no entre.

Voltar para **Seja líder de si mesmo**

Teatro cego

Uma questão interessante levantada por Gutiérrez (2017) são as palavras utilizadas no âmbito do teatro, como espetáculo e espectador, que derivam do grego *spectare*, que significa contemplar, ver detalhadamente. Quando trabalhamos com o teatro cego, essa nomenclatura entra em cheque. Dessa forma, outras palavras são preferidas, como o trabalho, a proposta, a obra, a peça teatral e o público.

As meninas não trouxeram para o grupo a discussão baseada na teoria de um Teatro Cego, ou *Teatro en la oscuridad*. Eu mesma não conhecia a proposta. Mas a vida vai nos surpreendendo, promovendo encontros alegres.

Durante meu estágio na Argentina, em Bahía Blanca (BA), aconteceu a 14ª edição do *Bahía Teatro*, um festival de teatro que contou com apresentação de espetáculos, mesas de debate, espaços de crítica, mesas de exposição, encontros de grupos teatrais e muito mais! Além de peças de várias províncias argentinas, grupos da Índia, Chile e Itália também participaram do festival. Aproveitei tudo o que pude durante aquela semana!

Uma das obras apresentadas no Bahía Teatro foi *Un viaje a ciegas*, do grupo *Teatro Ciego*, de Buenos Aires que eu, infelizmente, não pude ~~assistir~~ experienciar, pois estava apresentando um seminário. No entanto, ao ver a programação do festival, essa peça me chamou a atenção. Um teatro cego. *E não foi isso que fizemos?* Pensei. Fui, então, procurar saber sobre a proposta do grupo. Encontrei, também, dois trabalhos que trago aqui para nos ajudar a pensar (Gutiérrez, 2017; Reyes, 2011).

A pesquisa de Gutiérrez (2017) questiona a importância dada ao sentido da visão e da audição no teatro, defendendo a participação de outros sentidos (tato, olfato e paladar). Além dessa discussão, a autora apresenta aproximações poéticas à escuridão e à cegueira, bem como um panorama histórico do desenvolvimento do que tem sido chamado Teatro Cego, traçando relações com o Teatro Ambientalista e com o Teatro dos Sentidos. Por fim, estabelece reflexões acerca da escuridão física e metafórica dentro da proposta de um *teatro a oscuras*: o teatro cego.

Reyes (2011), por sua vez, questiona como pensar uma pedagogia corporal desde a perspectiva do *teatro en la oscuridad*, trazendo para discussão o conceito de *cuerpo poético* (Dubatti, 2007) e apontamentos sobre a escuridão. Dentro dessa temática, propõe uma diferenciação entre escuridão de olhos vendados, olhos fechados e olhos cegos. O autor, artista plástico e ator, analisa dois grupos que trabalham com a perspectiva do Teatro Cego, a partir de entrevistas e de peças montadas por eles.

Apresento esses dois trabalhos para pensar o teatro na escola, particularmente com a peça *Você me mata ou me abraça?*, a partir das discussões a respeito do Teatro Cego, bem como ideias relacionadas à escuridão metafórica, tratadas por ambos os autores. A ideia não é enquadrar a peça como um teatro cego, mas sim buscar aproximações e pensar junto à essa proposta. O que a concepção de um teatro cego nos induz a pensar junto a um grupo de alunas, fazendo teatro na escola?

Para começar, vejamos a definição de teatro cego, proposta por Gutiérrez (2017, p.45):

> *el teatro ciego se define como una representación teatral que se desarrolla en un espacio oscuro en donde participan actores ciegos, sin excluir la posibilidad de que participen también actores videntes. Además de los recursos auditivos que siempre están presentes se utilizan – de forma variable – recursos olfativos, táctiles y gustativos.*

Temos, então, alguns pontos que nos diferenciam dessa definição: a participação de atores cegos, a escuridão do espaço no qual a peça acontece e a presença de outros sentidos, como o olfato, o tato e o paladar. Nenhuma dessas características está presente na peça *Você me mata ou me abraça?*.

Vocês estão enxergando alguma coisa?
Não?
Talvez agora vocês saibam como me sinto todo santo dia...

Essa fala, com algumas variações, inicia o texto de cada uma das personagens da peça. Essa proposta pressupõe que o público não esteja enxergando. No entanto, não temos, como propõe o Grupo Argentino de Teatro Cego, um espaço completamente escuro. Vendamos o público para que a escuridão se efetivasse. As atrizes, por sua vez, estavam de olhos abertos em uma sala na penumbra, mas não completamente escura. No entanto, essa diferenciação à prerrogativa do teatro cego, com o uso de vendas, enfatiza a proposta da peça de criar um incômodo no público, de forçar uma, digamos, cegueira, com a pressão da venda nos olhos. Além disso, o fato de o público estar de olhos vendados, mas as atrizes não, enfatiza uma desigualdade, estabelecendo um jogo de poder.

Reyes (2011) traz essa polêmica, tomando como experiências diferentes ter os olhos fechados, vendados, estar na escuridão ou, ainda, ser cego. Para o autor, "Cuando experimentamos el ejercicio de cerrar los ojos y permanecer un tiempo determinado, quizás recorrer un espacio, nos encontramos con una oscuridad consciente; estamos a oscuras mientras estamos con los ojos cerrados" (Reyes, 2011, p.48). Por outro lado, "los ojos vendados a nivel simbólico son habitualmente relacionados a la tortura o a la 'amputación' de la mirada" (Reyes, 2011, p.49). Isso é o que foi proposto: uma "amputação" da visão. O público foi privado do sentido mais usual do teatro para que ele pudesse, mesmo que em nível muito inicial, experienciar a escuridão metafórica em que vivem aqueles e aquelas que sofrem preconceitos, diariamente, na nossa sociedade.

Vocês estão enxergando alguma coisa?
Não?

Talvez agora vocês saibam como me sinto todo santo dia...

A escuridão, que se faz com o uso da venda, permite que criemos, enquanto público, uma infinidade de imagens em nossa cabeça, imagens essas que, muitas vezes, são os estereótipos criados socialmente. Uma puta, uma negra, um gay, uma nordestina, uma umbandista, uma gorda, uma cega, um tatuado, uma indígena, uma lésbica, uma transsexual, uma depressiva, uma anoréxica... Na escuridão, cada uma de nós cria uma imagem para cada um desses seres. Imagens estas que são diferentes, cada uma com sua singularidade, mas que compõem uma multiplicidade.

Outra aproximação interessante que pode ser feita sobre a peça é com o teatro ambientalista, que

> *propone una relación abierta entre los actores y el público. No hay una línea que divida el espacio del escenario del que ocupa el público. De esta forma se abren varias posibilidades de contacto. Uno de los elementos más importantes de esta relación es la invitación a participar. El Teatro Ambientalista busca la colaboración de un público capaz de generar cambios durante la representación*. (Gutiérrez, 2017, p.55)

Essa ideia de participação do público me remete à Boal (2012) e ao Teatro do Oprimido. O convite a esta participação é um convite à composição da obra junto ao grupo de atores e de atrizes, em conjunto com a direção e a equipe técnica. É um convite a uma transformação, que é tanto artística quando social. De certa forma, a peça *Você me mata ou me abraça?* convida o público a essa transformação, ao convidá-lo a tirar a venda dos olhos e a tomar uma decisão: matar ou abraçar. A morte é metafórica: permanecer escolhendo não enxergar o machismo, o racismo, a homofobia, a transfobia, a xenofobia, a gordofobia, a discriminação religiosa e tantos outros preconceitos. Por outro lado, o abraço é concreto. Muitas pessoas do público se levantaram para, de fato, abraçarem as atrizes.

Uma catarse final. *Poner el cuerpo*. Para isso, é preciso que o público esteja com o corpo íntegro, entregue à experiência, aberto às percepções que serão propostas. "*Un teatro que apunte hacia lo oscuro debe sacudir nuestros sentidos. […]. Se trata de generar reacciones en el cuerpo que pongan al público en estado de alerta, de curiosidad, de alteración, que realmente movilicen algo*" (Gutiérrez, 2017, p.78).

Apesar de a peça não utilizar outros sentidos como o tato, o paladar e o olfato, as atrizes propõem essa relação aberta com o público, como sugere o teatro ambientalista. As personagens se deslocam pelo meio do público vindo de diferentes direções, criando "*un espacio que resuena en la imaginación del público. A través del sonido sentimos movimientos, velocidades,*

distancias, de otros cuerpos y objetos. Hay un lenguaje físico con el que percibimos la materialidad de aquello que no podemos ver (Gutiérrez, 2017, p.23).

Tanto Reyes (2011) quanto Gutiérrez (2017) evidenciam uma relação entre a visão e o conhecimento racional, incluindo a linguagem, destacando o fato de que, em geral, o sentido mais importante para o teatro é a visão. Por outro lado, a cegueira e a escuridão estão relacionadas com a ignorância, representando não apenas uma perda de sentido, mas também um distanciamento do conhecimento e da razão.

Para Gutiérrez (2017, p.16),

> *Vista y oído son sentidos que pueden percibir un objeto aunque este esté a distancia. Esto permite que el cuerpo no tenga una satisfacción inmediata y se abra un espacio a la reflexión, a la participación de la razón. Lo que olemos, tocamos y saboreamos, en cambio, genera un placer inmediato. La vista y el oído son entonces los sentidos asociados a la razón. Se determina que son estos los sentidos a través de los cuales se perciben el arte y la belleza.*

Mas se é através do corpo que entramos em contato com o mundo, *"¿cómo es posible que esa primera vía que nos comunica con todo no sea fuente importante de conocimiento?"* (Gutiérrez, 2017, p.73).

O que passa no nosso corpo quando somos privados do sentido da visão e convidados a experienciar a arte teatral através dos nossos outros sentidos? *"¿Qué pasa con el cuerpo del actor y su relación con el espectador cuando este no es visible?"* (Gutiérrez, 2017, p.20).

Voltar para **Teatro cego**

ABERTURA

PROFESSORA DE MATEMÁTICA: Você enxerga algo? Não, não enxergo nada além do livro e do que tenho dentro de mim. Vejo em mim o que de mim é: sou corpo do conhecimento e, por meio de mim, transmito o que sei. E o que sei é o que você precisa saber. Se não sabes, bem-sucedido não serás. Me acusas que não posso sorrir, que sou alienada. Me julgas por ser iluminada. E eu espero que gostes tanto de matemática, quanto eu gosto dela. Amor da minha vida! Salvação da tua.

A **Claudia**, que é **Flores**, cheiros e sabores, acrescentou ao texto teatral a personagem *professora de matemática*. Ela que me ensinou a ver o som, a escutar a imagem, a cheirar as palavras, a tocar as cores, a comer as texturas, a ouvir o perfume. Ela que me ajudou a tirar a venda dos olhos.

Escolhi começar este fragmento textual com a produção da Cláudia, pois a personagem, criada por ela, vai justamente ao encontro daquilo que busquei propor ao longo de toda a escrita desse livro: uma abertura para que você possa compor comigo e com essas adolescentes, assim como a Cláudia fez. Uma abertura para que você possa pensar educação (seja ela matemática ou não) comigo, com essas adolescentes, com suas alunas e seus alunos, colegas, professoras e professores, faxineiras e diretoras...

No início, meu percurso não estava muito claro. **"Primeiro eu encontro, depois eu procuro"**. Nesse caminhar, minhas intenções foram sendo iluminadas, conectadas, foram recebendo ajuda de tantas outras pessoas. Afinal, **ao menos *esta* pesquisa não foi feita somente por mim, está cheia de outras e de outros**.

Encontrei que não é de um lugar ou de outro que eu falo. O que se mostrou importante, durante essa trajetória, foi o **entre**, foi aquilo que se dava *entre* uma menina-mulher-professora-atriz-pesquisadora e aquelas alunas fazendo teatro na escola, foi aquilo que se passava com essas meninas *entre* a infância e a vida adulta, foi aquilo que acontecia *entre* as fissuras de um Clube Juvenil institucionalizado, efetivando uma educação menor, sendo contra educação, foi aquilo que me atravessava como um *devir-adolescente*. Um entre que se deu na travessia, na passagem, na abertura para a afetação, no encontro.

Encontrei uma educação menor, que se fez nesse encontro, possibilitando tantos modos de aprender e de ensinar, reinventando uma sala de aula que se mostra heterotópica. Uma sala de aula que com teatro é tanto de Matemática, de História e de Geografia, como se transforma em palco para criação. As paredes caem e o sol entra. Ali, ao mesmo tempo em que uma

Educação Maior se impõe, a partir de políticas educacionais e práticas de poder reguladas por uma hierarquia instituída, uma educação menor ganha espaço **com Estela reinventando Fernando Pessoa, Anna sem calcinha surpreendendo a todas, Heliete com 14 anos debochando ao ganhar o papel de negra**. Ao mesmo tempo em que Maria e Lourdes reproduzem um modo de ser professora e um modelo de escola, elas nos ajudam a dar vida a uma peça que clama para que tiremos a venda dos olhos, que clama para que sejamos responsáveis por nossos preconceitos.

Encontrei que, de fato, ***"não podemos ensinar o teatro realmente"***, pois o teatro que fizemos, não é o que chamamos de um Teatro Burguês, de um Teatro Maior, mas é um teatro popular, um teatro menor, feito por atrizes não profissionais, por alunas de um clube juvenil em uma escola, em um espaço não convencional. Um teatro que, por estar no *entre* desta tese, pede uma linguagem também popular, também adolescente, que se mistura à linguagem acadêmica. Normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) que transitam entre bri*n*colagens. Vozes que são criadas com o texto, vozes de uma professora de matemática, vozes de adolescentes, vozes de uma diretora, vozes de leitores, vozes de tantas e tantos com diferentes sotaques: paulistas. mineiros, cariocas, gaúchos, catarinenses, paranaenses, paraibanos, argentinos, italianos, alemães...

Encontrei, com a escrita de pequenos fragmentos, uma aproximação a esse teatro que é popular, que tem como ferramenta de trabalho a escrita de crônicas que trazem a vivência das atrizes, atores, diretores..., junto à teoria, à pesquisa, ao texto teatral. Relatos dos encontros, como crônicas, que solidificaram as experiências corporais pelas quais me deixei ser afetada. Fragmentos maiores ou menores como crônicas pensadas com essas adolescentes, com educação (matemática). Crônicas estas que foram objeto de análise dessa pesquisa, um objeto tanto artístico quanto científico. Crônicas que foram dando abertura para outras escrituras com a mescla de uma linguagem mais formal, exigida pela academia e pela linguagem mais informal, correspondente ao léxico adolescente.

Encontrei, com o jogo de links e com a bri*n*colagem, uma forma de dar movimento ao texto e aos olhos, que precisam revirar-se para ler nas margens... Nas margens e no extracampo. Com as ilustrações, feitas por mim ou por outras, busquei trazer certas visualidades para a tese, a partir do olhar de mulheres que fazem parte desta trajetória, construindo ***um corpo tese pela imagem***. O que pode cada desenho da minha irmãzinha que já é um mulherão? O que pode a ilustração de uma artista que desenha sonhos ao ser incumbida de desenhar o vazio de sonhos? O que pode cada uma das colagens produzidas pela Mari K, que derrubam o caráter identitário de estereótipos da sociedade? Não me atrevi a fazer uma análise dessas ilustrações, que não

são ilustrativas, mas *abertivas*, pois há tanto a ser dito. Esse tanto é ainda maior, porque cada uma e cada um que as analisam, trazem consigo uma bagagem de referências. Te convido a pegar uma caneta (ou a ferramenta comentários do PDF) e a anotar suas afetações com cada uma dessas ilustrações, ajudando-me, assim, a compor essa tese que é minha, dessas meninas e, também, sua.

E por falar em mulheres, temos a **Lara**, amiga tão amada que que me acompanhou do início ao fim dessa trajetória. Ela que também é professora de Matemática, mas que é tão mais... Ela é artista, das boas... foi ela quem fez as margens deste texto, impressões com folhas. Está aí outra grande qualidade, ela é uma Deusa das plantas. Foi com ela que aprendi a plantar, a regar, a cultivar... Minha casa enverdeceu por ela. Com ela, chorei e sorri.

Encontrei, na (re)criação de um *devir-adolescente*, uma possibilidade de me (re)conhecer, entendendo que quem está no entre não está perdido, mas em processo. Ser adolescente é estar no entre, é estar em transformação. Ser atravessada por um *devir-adolescente* é arrebentar com a idealização de um Projeto de Vida, é ensaiar...

Encontrei nessas adolescentes **potência** para pensar em outra escola, outros espaços nos quais a educação transborda; **força** para pensar uma tese que é política, que pensa os espaços da escola como potentes, abertos para além das quatro paredes, que vazam, que fissuram...; **corpos em tensão**, em crescimento, que vibram ao movimentarem-se, livremente, por um espaço aberto. ***Poner el cuerpo***.

Encontrei uma matemática outra, na qual o corpo é subtraído com práticas de poder, sendo reproduzidas na escola, mas também é multiplicado com linhas de fuga que se constituem por um grupo de alunas, fazendo teatro nessa mesma escola. *Encontrei* matemática e, também, encontrei educação física, história, geografia, português, espanhol, italiano... *Encontrei* uma ***des***disciplinarização.

Procurei com uma pesquisa experiência, lançando-me ao que viria, torcendo os modos de ver e de pensar educação, fazendo ciência, fazendo arte, criando conceitos.

FIM?

REFERÊNCIAS

AFETO. AFETO. *Michaelis*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ywvd>. Acesso em: 23 jun. 2021.

AGAMBEN, G. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a.

AGAMBEN, G. *Ninfas*. Tradução Renato Ambrosio. São Paulo: Hedra, 1987.

AGAMBEN, G. O país dos brinquedos – reflexões sobre a história e sobre o jogo. In: AGAMBEN, G. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora FMG, 2005b. p.79-106.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ARAIZA, E. La puesta en escena teatral del rito: ¿una función metarritual? *Alteridades*, v.10, n.20, p.75-83, 2000.

BARBOSA, G. S. Anna Averbuch. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.21-31.

BARROS, L. P. DE; KASTRUP, V. Pista 3 – Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. DA (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.52-75.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, M. E. B.; ZAMBONI, J. Gaguejar. In: FONSECA, T. M. G.; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.121-124.

BECK, M. M. et al. Motor-Enriched Learning Activities Can Improve Mathematical Performance in Preadolescent Children. *Frontiers in Human Neuroscience*, v.10, p.1-14, 2016.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas 2)

BERTÉ, R. *Discursos e expressões*: uma cartografia da adolescência contemporânea. Francisco Beltrão, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. 15.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BORBA, M. C.; SANTOS, S. C. Maria Bicudo. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.181-196.

BROOK, P. *La puerta abierta*. Barcelona: Alba Editorial, 1997.

CAMMAROTA, G. *Fascículos de experiências*: rastros de um estudo com crianças e matemática, inventividade e cultura ou pesquisar em modo João. Rio Claro, 2021. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil*: a história que não se conta. 18 ed. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Corpo e Motricidade)

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *Oculto nas palavras*: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALARI, M. F. Lourdes Onuchic. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.113-126.

CHISTÉ, B. S.; LEITE, C. D. P. Devir-Criança da Matemática em experiências infantis imagéticas. *Perspectivas da Educação Matemática*, v.10, n.22, p.189-204, 2017.

CLARETO, S. M. Matemática como acontecimento na sala de aula. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS), 36, 2013, Goiânia. *Anais*... Goiânia: UFG, 2013. p.1-10.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.57, n.1, p.2-11, 2005.

CORAZZA, S. M.; TADEU, T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, S. M.; TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.9-17.

CORTÁZAR, J. A temporada das pipas. In: CORTÁZAR, J. *Adeus, Robinson e outras peças curtas*. Tradução Mário Pontes. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p.69-122.

COSTA, L. A.; ANGELI, A. DO A. C. DE; FONSECA, T. M. G. Cartografar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. DO; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.45-48.

CURY, A. *Seja líder de si mesmo*: o maior desafio de ser humano. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. *Conversações 1972-1990*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1977.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

DELEUZE, G. Gaguejou... In: DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997. p.138-146.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka*: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka*: por uma literatura menor. Tradução Cíntia Vieira Da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v.5.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia*. Tradução Prado Júnior Bento; Alonso Munoz Alberto. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *O abecedário de Deleuze*. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em 1995. 1996.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Tradução José Marcos Macedo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais!

DUBATTI, J. *Filosofia del teatro I*: convivio, experiencia, subjetividad. Buenos Aires: Ediciones ATUWL, 2007.

DUBATTI, J. *Filosofia del teatro II*: cuerpo poético y función ontológica. Buenos Aires: Atuel, 2010.

FERNANDES, F. S. A educação matemática muda. *Bolema*, v.30, n.55, p.308-324, 2016.

FISCHER, M. C. B.; SANTOS, M. B. Esther Grossi. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.59-77.

FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. DO; MARASCHIN, C. Rumores discretos de um abecedário de pesquisa. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. DO; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.9-12.

FOS, C. Las débiles fronteras entre ritual, teatro y el atravesamiento de los cuerpos. Los espacios de sanidad en el arte. Una primera aproximación. In: JORNADAS NACIONALES, 2008, Buenos Aires. *Actas*... Buenos Aires: AINCRIT, 2008. p.1-11.

FOUCAULT, M. De espaços outros. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.27, n.79, p.113-122, 2013a.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico*: as heterotopias. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013b.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUGANTI, L. *A sutil diferença entre potência e empoderamento*. Recebido por <equipe@escolanomade.org> em 14 de agosto de 2021.

FUGANTI, L. Devir. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. DO; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.75-79.

GALLO, SILVIO. As múltiplas dimensões do aprender... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: COEB, 2012. p.1-10.

GALLO, SILVIO. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, SÍLVIO. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.169-178, 2002.

GARNICA, A. V. M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram matemática no Brasil. *HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática*, v. 4, n.3, p.68-92, 2018.

GILLES, D.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução Eliosa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

GONDIM, D. DE M.; MIARKA, R. A Constituição de um Plano de Intensidades: aprender e matemática e diferença e escrita-avalanche e... *Perspectivas da Educação Matemática*, v.10, n.22, p.115-131, 2017.

GROTOWSKI, J. *Hacia un teatro pobre*. Tradução Margo Glantz. 10.ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1992.

GUTIÉRREZ, A. *Teatro ciego*: una reflexión estética de los sentidos. Caracas, 2017.. 98 f. Tesis (Grado Licenciatura Artes) – Universidad Central de Venezuela,

JEAN-JACQUES, C. *Decifrar o corpo*: pensar com Foucault. Tradução Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013.

KERSCHER, M. M. *Uma martemática que per-corre com crianças em uma experiência abstrata num espaço-escola-espaço*. Florianópolis, 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina.

KOHAN, W. A infância. In: KOHAN, W. *Paulo Freire, mais do que nunca*: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019. p.161-196.

KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LACERDA, H. D. G. *Educação matemática encena*. Rio Claro, 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

LACERDA, H. D. G. *Teatrematizar:* afetações de uma professora de Matemática com escola, com teatro, com alunas, com... Rio Claro, 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

LACERDA, H. D. G. Teatrematizar: cenas que encenam uma educação matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XXII., 2018, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: EBRAPEM, 2018. p.1-12.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, v.29, n.1, p.27-43, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], n.19, p.20-28, abr. 2002.

LAZZAROTTO, G. D. R.; CARVALHO, J. D. Afetar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. DO; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.25-27.

LEITE, C. D. P. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, C. D. P. *Lembranças, esquecimento e memória: ensaios de mim mesmo*. Rio Claro (SP): [s.n.], 2010.

LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, L. P. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. *Revista Digital do LAV*, v.12, n.3, p.134-152, 2019.

LINS, D. Deleuze, surfista da imanência. In: LINS, D.; GIL, J. (Org.). *Nietzsche Deleuze*: jogo e música. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020b.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Os meninos. *Educação & Realidade*, v.29, n.1, p.229-239, 2004.

MARASCHIN, C.; RANIERE, É. Bricolar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. DO; MARASCHIN, C. (Org.). *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.41-44.

MASSEY, D. *Pelo espaço*: uma nova política da espacialidade. Tradução Rita Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, D.; KEYNES, M. Filosofia e Política da espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia*, v.6, n.12, p.7-23, 2004.

MAUER, S. K. Tornar-se adolescente: o corpo como cenário. *Desidades*, n.22, p.33-41, 2019.

MONTOYA, M. C. *El entrenamiento del actor en el siglo XX*: fundamentos etimológicos, ontológicos, científicos y pedagógicos. Barcelona, 2015. 305 f. Tese (Doctorado en Artes Escênicas) – Universitat Autònoma de Barcelona.

MOTTANA, P. Eros e contraeducação: figuras do (im)possível. *Fermentario*, v.2, n.9, 2015a. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/224/280>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MOTTANA, P. *La Gaia Educazione*. Milano: Mimesis Edizioni, 2015b.

MOTTANA, P. *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis Edizioni, 2011.

NARANJO, J. (Org.). *Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças*. São Paulo: Planeta, 2019.

OLIVEIRA JR., W. M. A infância da cidade: o que podem imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade? *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v.21, n.49, p.4-21, 2019.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. DE. Pista 1 – A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. DA (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.17-31.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p.109-130.

PAULA, E. DE J. DE; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. Suspensão de aulas de Educação Física como forma de punição: a percepção discente. *Pensar a Prática*, v.18, n.2, p.461-471, jun. 2015.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

REYES, E. v.*Teatro en la oscuridad*: iInvestigación sobre dos experiencias argentinas, basada en la teoría teatral de Jorge Dubatti. La Plata, 2011. 155 f. Tesis (Maestría en Educación Corporal) – Universidad Nacional de la Plata.

RIANI, C. F. C. *Caricatas: Arte-Rosto-Humor-Experiência*. Rio Claro, 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SALVADOR, M. F. M. Estela Kaufman. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.47-58.

SÃO PAULO, G. DO E. *Procedimento passo a passo*: Clubes Juvenis. São Paulo: Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://files.comunidades.net/escolaisaias/PPP_CLUBE_JUVENIL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019, 2015

SÃO PAULO, S. DA E. *Caderno do(a) estudante*: Clube Juvenil. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/03/Clube-Juvenil-Caderno-do-Estudante.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021, 2021

SCHÉRER, R. *Infantis*: Charles Fourirer e a infância para além das crianças. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, M. S. O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p.1-18.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, v.XXI, n.53, p.69-83, abr. 2001.

TRIVIZOLI, L. M.; D'AMBROSIO, U. Elza Gomide. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.33-46.

VALENTE, W. R. Renate Watanabe. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.335-345.

VILELA, L. M. A. Franca Cohen. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.79-96.

WIELEWSKI, G. D.; PALARO, L. A.; WIELEWSKI, S. A. Heliete Moreno. In: VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas*: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p.97-112.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio De Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª Edição Cultura Acadêmica: 2023

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial
Marcos Keith Takahashi (Quadratim)

Edição de texto
Lucas Lopes

Editoração eletrônica
Arte Final

CULTURA
ACADÊMICA
Editora